Paedagogisc... Studien

Paedagogisc... Studien





Pädagogische Studien.

Neue Folge.

Gegründet

von

Professor **Dr. W. Rein.**

XXIX. Jahrgang.

Herausgegeben

von **Schulrat Dr. M. Schilling,**

in Rochlitz.



Dresden-Blasewitz.

Verlag von Bleyl & Kaemmerer (O. Schambach).

1908.

Pädagogische Studien.

Neue Folge.

Gegründet

von

Professor **Dr. W. Rein.**

XXIX. Jahrgang.

Herausgegeben

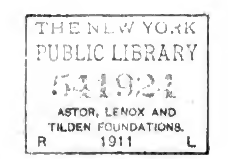
von **Schulrat Dr. M. Schilling**

in Rochlitz.

Dresden-Blasewitz.

Verlag von Bleyl & Kaemmerer (O. Schambach),

[illegible].



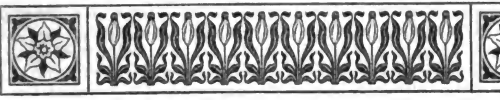
Inhaltsverzeichnis
des
XXIX. Jahrganges (1908).



A. Abhandlungen.

B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

C. Beurteilungen.




A. Abhandlungen.

I.

Das dreifache Problem der Willensfreiheit.

Von **Max Schultz** in Berlin.

Welches sind die wichtigsten Probleme der Philosophie?

Ein Fachgelehrter wird vielleicht auf die grundlegenden Fragen der Philosophie, auf die Frage nach dem Wesen der Substanz und des Absoluten, auf die Frage nach der Veränderung oder nach dem Zusammenhang des Seienden mit dem Gegebenen hinweisen. Für den Laien, der bei seinen philosophischen Betrachtungen dem inneren Trieb folgt und sich mit seinem natürlichen Verstand an die grossen Rätsel des Lebens wagt, werden einige bedeutungsschwere Fragen, die schon von Anbeginn die Menschen beschäftigt haben, die wichtigsten Aufgaben der Philosophie erscheinen: Gibt es eine Unsterblichkeit der Seele? Gibt es einen Gott, der transzendent die Welt regiert? Wie ist es um die eigene Freiheit, die Freiheit der Entscheidung für gut und böse? Diese Fragen haben für jeden denkenden Menschen die höchste Bedeutung und haben von jeher die Menschen zu philosophischen Untersuchungen angeregt.

Die Frage nach der Willensfreiheit ist von einschneidender Bedeutung in vielen Lebensfragen. Vor allem interessiert sie den Pädagogen, dessen Tätigkeit doch nur beim Determinismus Sinn und Zweck hat. Der Jurist gelangt zu ganz verschiedenen Anschauungen über die Bedeutung des Strafrechts je nach dem Standpunkt, den er zu dieser philosophischen Grundfrage einnimmt. Selbst im praktischen Leben mag es vorkommen, dass man sich auf seine philosophischen Ansichten über diese Streitfrage beruft, wenn man einen Entschluss, den man zwar gern, aber doch mit inneren Bedenken gefasst hat, vor sich selbst beschönigen und verteidigen will.

Es ist eine bekannte Wahrheit, dass man das glaubt, was man wünscht. Dieser Umstand erklärt es auch zum Teil, dass bei den

philosophischen Grundfragen vielleicht niemals unter den Menschen Einstimmigkeit erzielt werden wird und es wenigstens bei einer Verschiedenheit der Meinungen bleibt, da viele oder vielleicht gar die meisten Menschen ihre Weltanschauung nicht allein mit dem Verstande, sondern hauptsächlich mit dem Gefühle aufbauen, eben das glauben, was sie wünschen, was ihrer Gemütsanlage am meisten zusagt. Auch in der Frage nach der Willensfreiheit wird vielleicht deswegen so schwer Einigkeit erzielt, weil so viele sich durch Urteile über den Wert der Willensfreiheit bestimmen lassen und für kühle, unbefangene Überlegungen bei dieser wichtigen, tief einschneidenden Frage nicht zugänglich sind.

Vielleicht empfiehlt es sich bei der Frage nach der Willensfreiheit streng zu unterscheiden zwischen dem theoretischen und dem praktischen Problem. Die Unabhängigkeit der Ethik von der theoretischen Philosophie, die sowohl für den besonnenen Aufbau der ethischen Grundgedanken wie auch für die Entwicklung einer theoretischen Weltanschauung so nützlich ist, wird auch hier sicher von Vorteil sein.

Die Frage nach der Willensfreiheit ist zunächst ein Problem der theoretischen Philosophie; die Bedeutung des Determinismus, bezw. des Indeterminismus für unser Handeln und für die ethische Beurteilung ist alsdann Gegenstand einer besonderen, selbständigen Untersuchung. Das Problem der Willensfreiheit als Aufgabe der theoretischen Philosophie gehört sowohl der Metaphysik wie auch der Psychologie an. Eine definitive Entscheidung kann nur die Metaphysik treffen, obgleich es sich um die Genesis eines seelischen Zustandes, nämlich des Willens, also um ein Problem der Psychologie handelt; denn da durch Beobachtung und Erfahrung allein die Frage wohl kaum gelöst werden kann, so muss man von metaphysischen Prinzipien ausgehen, wenn man in dieser Kontroverse zu einem bestimmten Standpunkt gelangen will. Wir werden indes sehen, dass trotzdem auch für die Psychologie ein eigenes, selbständiges Problem bleiben wird.

I.

Das metaphysische Problem.

Für die Metaphysik ist das Problem der Willensfreiheit nur ein besonderer Fall der Frage einer kontinuierlichen Kausalität. Ist das Gesetz der Kausalität allgemein gültig oder ist unter Umständen ein spontanes, durch nichts bedingtes Geschehen möglich? Wer den Widerspruch, der im absoluten Werden liegt, nicht einsieht, wird auch kein Bedenken tragen, einen freien Willen in metaphysischem Sinne anzunehmen. Umgekehrt ist für den Philosophen, der an einer ausnahmslosen Gültigkeit des Kausalgesetzes festhält, ein un-

motiviertes, rein willkürliches Wollen eine völlige Absurdität, ihre Widerlegung ergibt sich ihm von selbst.

Nun gehört zwar die Kausalität zu den menschlichen Denkformen und man könnte einwenden, wir hätten kein Recht zu der Behauptung, dass die Wirklichkeit sich nach unsern subjektiven Denkformen richten müsse. Indes hat ein solches Argument keinen Sinn; denn da wir uns nun einmal weder eine raumlose Welt noch eine Welt ohne kausalen Zusammenhang der Vorgänge denken können, so sind solche Einwände müssige Phantasien, und wer eine derartig gestaltete Welt für real und möglich hält, ist ein Phantast ohne Anspruch darauf, ernst genommen zu werden.[1]) Auch wird die Apriorität der Kausalität wie die der übrigen Kategorien durchaus nicht allgemein anerkannt; die neuere Psychologie bestreitet fast einstimmig, dass die Kategorien angeboren sind; sie hat demnach die Aufgabe, die Entstehung der Anschauungs- und Denkformen zu erklären. Nun könnte umgekehrt auch daraus, dass die Kausalität von der Psychologie genetisch gedeutet werden kann, uns das Recht bestritten werden, die Kausalität als ausnahmslos geltendes Gesetz anzusehen. Darauf ist zu erwidern, dass zwar die kausale Auffassung der Dinge nichts Apriorisches ist, sondern allmählich entsteht, indem wir durch Induktion die Erkenntnis erlangen, wie immer ein Ereignis dem andern voraufgeht, und demnach annehmen, dass ein Ereignis das andere bedingt. Ferner ist zuzugeben, dass jede durch Induktion und Empirie gewonnene Erkenntnis durch eine neue Erfahrung umgestossen werden kann. Unsere metaphysische Überzeugung von der Allgemeingültigkeit des Kausalgesetzes beruht aber nicht auf dieser durch Induktion gewonnenen Erkenntnis (im Grunde beobachten wir nur die Aufeinanderfolge der Ereignisse, nicht ihre kausale Bedingtheit), sondern auf der theoretischen Überlegung, dass ein Geschehen ohne Ursache ein unerträglicher Widerspruch ist. a kann nicht von selbst zu b werden, es muss vielmehr c, nämlich die Ursache, hinzukommen. Übrigens wird das absolute Werden in seiner krassen Form wohl kaum noch von Philosophen angenommen und verteidigt; jede Forschung, jede Erkenntnis hört eben bei diesem Standpunkt auf, jede Wissenschaft wird zum Nonsens.

Die Verteidiger des Indeterminismus berufen sich wohl darauf, dass doch die Reihe der Ereignisse, von denen eins immer die Folge des andern ist, einen Anfang haben muss, dass ein erstes Prinzip vorhanden gewesen sein muss, das spontan gewirkt hat.

[1]) Die Welt der „Dinge an sich" hat für uns doch nur Interesse, weil sie auf uns wirkt, weil wir die Welt der Vorstellungen in uns für ein Abbild der realen Welt halten und weil unsere Seele als ein reales Wesen selbst zu den „Dingen an sich" gehört. Soll nun für die „Dinge an sich" das Kausalgesetz nicht gelten, so dürfen wir auch nicht mehr behaupten, dass die „Dinge an sich" auf uns wirken; dieselben werden dadurch für uns zu bedeutungslosen Phantomen, die uns im Grunde weiter nichts angehen. Das Resultat ist schliesslich der Solipsismus.

Indem sie glauben, dass ihnen dies zugestanden werden muss, meinen sie mit demselben Recht für jedes Glied die Spontaneität fordern zu dürfen, damit also auch für jedes Individuum das Vermögen, sich frei zu entschliessen. Die Widerlegung ist eigentlich schon mit obiger Darstellung gegeben. Wenn man in Konsequenz dieses Standpunktes jedem Gliede die Spontaneität zuspricht, so ist damit das tollste Tohuwabohu gegeben, ein absolutes Werden in der höchsten Potenz. Wenn sich in der Natur Gesetzmässigkeit zu offenbaren scheint, so ist dies nur Zufall und Täuschung. Gewiss muss die Reihe der ursächlich bedingten Glieder einmal einen Anfang genommen haben; am Anfang darf aber nicht das absolute Werden stehen. Die Schwierigkeiten kann man nur lösen, wenn man den Standpunkt des Monismus aufgibt und eine Mehrheit von selbständigen realen Wesen annimmt, die durch ihr Zusammentreffen und durch die mannigfaltigen Wirkungen, die sie hierbei aufeinander ausüben, die unendlich zusammengesetzten Erscheinungen des Lebens bewirkt haben. Das einzelne Wesen wirkt dabei nicht spontan, sondern es müssen wenigstens zwei Reale sich gegenseitig bestimmen, wenn daraus eine Veränderung, irgend ein Vorgang resultieren soll.

Selbst in die abstrakten Untersuchungen der Metaphysik mischt sich der Grundsatz, dass man das zu beweisen sucht, was man wünscht, und darum verstandesmässige Schlussfolgerungen mit Werturteilen zu widerlegen sucht. Mancher verwirft den Determinismus, weil er alles auf Ursache und Wirkung zurückführt und demnach mechanisch erklärt; man will aber den Mechanismus nur in den Naturwissenschaften, nicht im Leben des Geistes gelten lassen. Das Wort „Mechanismus“ darf uns indes nicht erschrecken; es gilt von demselben ebenso wie von dem Wort „Freiheit“, dass es in der Sprache in verschiedenem Sinne gebraucht wird.[1]) Wir bekennen uns keineswegs zu jener „mechanischen“ und „materialistischen“ Weltanschauung, die auch das geistige Geschehen aus Bewegungen der Materie ableiten will. Der Materialismus als Weltanschauung wird heute selbst von den Vertretern der Naturwissenschaft wohl fast allgemein abgelehnt; vor dem strengen Forum der Philosophie hat er nie bestehen können. „Mechanisch“ muss aber jede Weltanschauung sein in dem Sinne, dass die Erklärung einer Tatsache auch in den „Geisteswissenschaften“ nur darin bestehen kann, dass eine Folge auf ihren Grund zurückgeführt wird. Der Indeterminist, der dies für den Willen nicht zugeben will, stellt sich damit ausser den Bereich der Gesetzmässigkeit und erhebt den Zufall zum Prinzip; es ist unmöglich, mit ihm weiter in verständiger Weise nach den Gesetzen der Logik zu diskutieren.

[1]) Im dritten Teile wird ausgeführt werden, dass wir in gewissem Sinne auch den sprachlichen Ausdruck „Der Mensch ist frei geboren“ akzeptieren können.

II.

Das psychologische Problem.

Der Streit zwischen Determinismus und Indeterminismus kann im Grunde nur von der Metaphysik entschieden werden; absolute Willensfreiheit ist ein Unding, weil sie dem Kausalitätsgesetz widerspricht. Es bleibt aber auch für den Deterministen noch ein psychologisches Problem: Woher kommt der Schein der Willensfreiheit? Denn ein solcher Schein besteht; sonst hätte der ganze Streit nicht entbrennen können.

In den meisten Fällen sind wir uns der Motive unserer Handlungen bewusst; wir können sogar bei andern im voraus angeben, wie sie in gewissen Fällen handeln werden, wenn wir die Motive kennen, durch die sie sich gewöhnlich bestimmen lassen. In manchen Fällen scheint es freilich ganz in unserm Belieben zu liegen, ob wir uns so oder so entscheiden wollen, ob wir etwa in einer Gesellschaft noch länger verweilen oder dieselbe verlassen wollen, ob wir in der Lage des berühmten Esels das rechte oder das linke Heubündel wählen. Liegen diese Handlungen nicht völlig in unserm Belieben? Können wir nicht nach Willkür bei unsern Handlungen die Ratschläge des Verstandes beachten oder überhören? Mitunter erscheinen uns selbst am andern Tage unsere Handlungen rätselhaft und unbegreiflich. Wie kamen wir zu jenem trotzigen Wort, zu jener unüberlegten Tat? Solche Erfahrungen und Beobachtungen können wohl zu dem Glauben an einen freien, durch nichts bestimmten, selbständig und unbeeinflusst sich entschliessenden Willen führen.

Jene Ansicht einer spontanen Freiheit des Willens ist indes unhaltbar; es ist erster Grundsatz aller verständigen Weltbetrachtung, dass jede Erscheinung, also auch jeder Willensentschluss auf eine Ursache zurückgeführt werden muss. Nun ist aber unser Ich, die Summe der Vorstellungen und Gefühle, die unser geistiges Leben ausmachen, ausserordehtlich zusammengesetzt, „ein Kosmos im Kleinen", wie man es mit Recht bezeichnet hat. Die „Enge des Bewusstseins" verbirgt uns gewöhnlich diese Tatsache; sie verhüllt den grossen Reichtum unserer geistigen Welt, da zur Zeit immer nur wenig Vorstellungen klar bewusst sein können. Es werden ja in der Regel diejenigen Vorstellungen unser Handeln am meisten beeinflussen, die gerade auf der Stufe der Klarheit in unserm Bewusstsein sich befinden. Nun sind aber die zahlreichen Vorstellungen in der mannigfaltigsten Weise miteinander verflochten nach dem Gesetz der assoziativen Verwandtschaft; eine Vorstellung weckt und reproduziert tausend andere, wenn nicht etwa neue Anregungen hemmend in dies Spiel der Vorstellungen eingreifen. Unsere Willensentschlüsse sind nun nicht etwa nur durch die wenigen Vorstellungen



bedingt, die wir klar bewusst haben, sondern auch durch die übrigen zahlreichen Vorstellungen, die gewissermassen unter der Decke des Bewusstseins schlummern. Diese latenten Vorstellungen greifen mittelbar, nämlich durch ihre Konstellation, mitbestimmend ein und können Einfluss auf unsere Entschlüsse ausüben. Da wir die Fülle dieser Faktoren, die für die Entstehung unserer Handlungen bedeutsam sein können, nicht immer klar zu überschauen vermögen, entsteht der Schein der Freiheit und Willkür, der häufig unsern Taten und Handlungen anhaftet. Durch die Mitwirkung der latenten Vorstellungen erklärt es sich auch leicht, dass wir oft nachträglich über die von uns begangenen Handlungen selbst am meisten erstaunt sind und über unser seltsames Verhalten, das wir bei irgend einer Gelegenheit gezeigt haben, verwundert den eigenen Kopf schütteln.

Es ist ferner Aufgabe der Psychologie, zu zeigen, welche Bedeutung den einzelnen Faktoren des Seelenlebens bei der Entstehung des Willens zukommt. Es herrscht hier noch lange keine Einstimmigkeit unter den Fachgelehrten; entscheidend ist dabei nicht nur die einzelne Beobachtung, sondern vielleicht noch mehr (wenn's auch nicht immer eingestanden wird), der allgemeine Standpunkt, den der Forscher einnimmt, ob er z. B. einen aktuellen oder einen substantiellen Seelenbegriff annimmt. Geht der Weg zum Willen durch das Gefühl oder durch die Vorstellungen? Wer hat überhaupt die Kraft, die Vorstellung oder die Seele? Wovon sind Stärke und Gfühlston der Vorstellungen abhängig? Auch die Bedeutung somatischer Einflüsse muss berücksichtig werden, namentlich bei pathologischen Erscheinungen. Ferner: Wie kommen die Bewegungen des Körpers zu stande, durch welche wir in zweckmässiger Weise unser Wollen realisieren? Man bedarf zur Erklärung der Annahme besonderer Bewegungsvorstellungen, von denen vielleicht noch die Bewegungsempfindungen (Muskelgefühle) zu unterscheiden sind. Alle diese Untersuchungen über die Entstehung der Willenshandlungen werden noch dadurch erschwert, dass die Forscher oft in der Terminologie voneinander abweichen, z. B. nicht immer den Willen im engern Sinne vom Begehren unterscheiden und nicht berücksichtigen, dass der Wille den subjektiven Glauben an die Ausführbarkeit als notwendiges Erfordernis zur Voraussetzung hat. — Es sind dies alles spezielle Probleme der Psychologie; sie berühren nicht die grosse Hauptfrage, deren Lösung Aufgabe der Metaphysik ist, ob überhaupt eine Bestimmung durch Motive stattfindet oder der Wille spontan auftritt.

Es sei hier zum Schluss noch ein wichtiger Einwand erörtert. Wir müssen dem Indeterminismus vorwerfen, dass bei diesem Standpunkt eine Bestimmung des Willens, also auch eine Erziehung der Menschen unmöglich ist. Könnte auch umgekehrt der Indeterminist

dem Determinismus seine pädagogische Unfruchtbarkeit vorhalten? Wie ist z. B. eine Selbsterziehung des Menschen möglich, da doch alle seelischen Vorgänge kausal bestimmt, also dem Mechanismus unterworfen sind? Wie kann ein „Mechanismus" sich selbst bestimmten? Wäre dies nicht so widersinnig wie ein Uhrwerk, das sein eigener Uhrmacher ist und etwaige Beschädigungen selbst ausbessert? [1]) Wenn im Leben eines Menschen etwas vorkommt, das wie Selbsterziehung aussieht, so würde dies, wenn dieser Einwand richtig wäre, nur ein bedeutungsloser Zufall sein, eine Folge der glücklichen Konstellation der Vorstellungen bei jenem Menschen.

Nun ist zunächst zuzugeben, dass die Selbsterziehung ein schweres Ding ist, das nicht einem jeden gelingt, wie ja auch nicht jeder zur Erziehung anderer befähigt ist. Dennoch ist die Möglichkeit der Erziehung wie auch der Selbsterziehung leicht einzusehen. Es handelt sich hier um einen ähnlichen Fall wie bei einem Eingriff in die Natur, in die Aussenwelt. Auch die Natur ist in allen Stücken dem Kausalgesetz unterworfen, und es gibt von seiner Herrschaft nirgends eine Ausnahme. Doch schon ein Kind, das einen Stein wirft, ja schon ein Hund, der eine Tür öffnet, versteht die Kunst, die Natur in seinen Dienst zu stellen. Das Kind, das den Stein wirft, hebt keineswegs das Naturgesetz der Schwerkraft auf; der Wurf des Steines ist nicht nur bedingt durch die Kraft, die der schwingende Arm auf den Stein überträgt, sondern auch durch die Anziehungskraft der Erde. Das Kind kennt aus Erfahrung die Bahn des geworfenen Steines und weiss Nutzen aus seinem Wissen zu ziehen. Der Mann, der die Gesetze der Natur genauer erforscht hat, kann mit Hilfe der Elektrizität sogar den Stein bewegen, der meilenweit entfernt ist.

Ähnlich ist es mit der Erziehung, mit dem bewussten Eingriff in das Seelenleben eines andern. Voraussetzung ist, dass man die Gesetze des Seelenlebens kennt; das Fundament der Pädagogik ist die Psychologie. Dies psychologische Wissen braucht durchaus kein Gelehrtentum zu sein; auch Völker auf niedriger Kulturstufe kennen aus Erfahrung die einfachsten seelischen Vorgänge und

---

[1]) Es sei hier in einer Anmerkung gleich die Bemerkung gestattet, dass auch diese Annahme nicht ganz widersinnig ist. Jeder Organismus ist für die Zeit seines Lebens eine solche Maschine. Natürlich stellt ein solches Uhrwerk, das etwaige Beschädigungen selbst ausbessert, ein hohes Kunstwerk dar, wie ja auch alle mit Leben begabten Wesen, selbst ein einzelliges Protoplasmatierchen, in der Vollkommenheit ihres inneren Baues alle Werke menschlicher Kunstfertigkeit weit übertreffen. Wir können uns auch gar wohl eine vom Menschen konstruierte Maschine denken, die etwaige Beschädigungen, die häufig vorkommen, selbst ausbessert, wo für solche Fälle Reserveteile, die alsdann in Funktion treten, vorgesehen sind. — Ein wichtiger Unterschied besteht zwischen einem Wesen von menschlicher Vollkommenheit und einer Maschine oder dem vegetativen System eines Organismus: letztere beiden verdanken die Vollkommenheit ihres inneren Baues nicht der eigenen Intelligenz; ihnen fehlen Empfindung, Denkvermögen und damit auch — Selbstbestimmung.

wenden in der Erziehung dieselben fast unbewusst an, sei es auch nur, dass einer die Erziehungsmethode des andern mechanisch nachahmt. Je weiter die psychologischen Kenntnisse entwickelt sind, desto reicher ist natürlich auch der Nutzen, den die Erziehungskunst hiervon hat. Auch die Selbsterziehung hat zur Voraussetzung ein Verständnis der seelischen Vorgänge, die unser Tun und Handeln bedingen. Wer über sein Seelenleben nachgedacht hat, kann sich vielleicht selbst von einem Laster heilen. Man wende nicht ein, dass Erkenntnis der Fehler nicht ausreicht, sondern vor allem grosse Energie nötig ist, wenn man ein Laster ablegen will. Gewiss kann eine Kraft nicht aus Nichts geschaffen werden, und der gute Vorsatz allein reicht nicht aus, wenn die Willenskraft fehlt. Nachdenken und Überlegung lässt aber vielleicht ein Mittel finden, wodurch der Willensschwache die Kraft erlangen kann, sei es die kluge und systematische Vermeidung der Versuchung, sei es die Hingabe an eine Beschäftigung, die von dem unseligen Hang befreien kann. Wenn z. B. den Säufer die Erkenntnis seiner Energielosigkeit veranlasst, freiwillig eine Heilanstalt aufzusuchen, so ist auch diese Tat ein bedeutsamer Schritt der Selbsterziehung. Auch in der Heilanstalt wird kein psychologisches Wunder vollführt; man hält nur von den Kranken jede Versuchung fern und macht verständige Anwendung von dem wichtigen Mittel der Gewöhnung zum Guten.

III.

Das ethische Problem.

Wie verträgt sich der Determinismus mit der Zurechnung unserer Handlungen? Wenn ich mich nicht willkürlich und frei für das Gute oder für das Böse entscheiden kann, wie kann ich dann für meine Taten verantwortlich gemacht werden?

Zunächst ist zu erwidern, dass das ethische Urteil von allen theoretischen Überlegungen unabhängig ist. Die gemeine, selbstsüchtige Handlungsweise muss ich verdammen, auch wenn ich zur Entschuldigung die schlechte Erziehung des betreffenden Menschen und das unselige soziale Milieu, in dem er lebt, anführen kann. Das ethische Urteil gleicht darin dem ästhetischen Urteil. Das schlechte Bild erregt unser Missfallen, mag es auch als Entschuldigung des Malers gelten können, dass ihn etwaige ungünstige Verhältnisse zwingen, übermässig schnell zu produzieren; das Bild selbst wird durch diese Entschuldigung des Malers nicht besser. Man nenne den Standpunkt des Ethikers, der ohne Rücksichtnahme die schlechte Tat verdammt, deswegen nicht rigoros; das ethische Urteil ist nicht das lieblose Urteil eines Pharisäers, der nach dem Missetäter den ersten Stein wirft; auch dem Sünder soll die Nächstenliebe nicht entzogen werden; aber die absolute Scheidewand zwischen

Gut und Böse darf nicht niedergerissen, das Böse darf nicht als gut, wenn auch nur im geringeren Grade gut angesehen werden. Auch verurteilt das eigene Gewissen uns selbst bei einer schlechten Tat; wenn es unserm Verstande auch leicht gelingt, uns mildernde Umstände vorzureden, die unbestechliche innere Stimme lässt sich nicht so leicht zum Schweigen bringen, wenn wir eine niedrige Handlungsweise begangen haben.

Was bisher ausgeführt wurde, trifft noch nicht den Kern des Einwandes. Das ethische Urteil (das Gewissen) sagt uns freilich, was gut und was böse ist. Aber mit welchem Rechte darf einem Menschen die Tat zugerechnet werden, wenn schliesslich die Entscheidung zwischen Gut und Böse nicht frei, sondern durch die in uns herrschenden Vorstellungen und Gefühle notwendig bestimmt ist?

Darauf ist zu erwidern, dass eben die Gefühle und Vorstellungen, die unser Handeln bestimmen, unser Wesen ausmachen, dass unser Ich mit ihnen identisch ist. Gewiss ist unser Ich nichts Angeborenes, sondern etwas im Leben Gewordenes, und die Art und Weise, wie wir geworden sind, mag[1]) teilweise vom Zufall abhängig sein. Unser Ich ist indes nicht nur etwas Gewordenes, sondern auch etwas Einheitliches; die Art und Weise unserer Vorstellungen und Gefühle und die Konstellation derselben, das sind wir selbst, darin kennzeichnet sich unser Charakter, und jedes Urteil hierüber trifft uns selbst. Eine Tat, die wir vollbringen auf Grund der Eigenart unseres Seelenlebens, unseres „Ich", muss uns darum auch zugerechnet werden.

Man kann umgekehrt behaupten, beim Indeterminismus kann nicht von Zurechnung die Rede sein. Bestände zwischen dem Ich und seinen Willenshandlungen kein notwendiger Zusammenhang mehr, wäre also dem Ich dieses Wollen ebenso zufällig wie ein anderes, so würde jede Verantwortlichkeit des Ich für diesen Willen aufhören, und ein von allen Motiven unabhängiges Wollen könnte niemals einer sittlichen Beurteilung unterworfen werden.

Unter „Zurechnung" versteht man das Urteil, dass eine bestimmte Tat aus dem Vorstellungsganzen des Ich der betreffenden Persönlichkeit hervorgegangen ist. Damit ist ein Zwiefaches ausgesagt. Die Tat muss erstens aus dem eigenen Willen hervorgegangen sein und demselben entsprechen; die Tat muss beabsichtigt und voraussätzlich geschehen, nicht durch einen unvorhergesehenen Zufall veranlasst sein, wenn sie zugerechnet werden soll. Wer z. B. einen Menschen versehentlich getötet hat, kann nicht als

[1]) Hier berührt sich die Frage mit einem anderen grossen Problem, zu dem die Religionsphilosophie bezw. der Glaube Stellung nehmen muss; es ist hier nicht der Ort, auf die Frage einer göttlichen Weltregierung und die Frage der Zweckmässigkeit aller menschlichen Lebensschicksale näher einzugehen.



Mörder betrachtet werden; doch muss der Totschlag als Schuld zugerechnet werden, wenn eine Fahrlässigkeit das Versehen veranlasst hat; auch die Unterlassung einer durch die Vorsicht gebotenen Handlung muss als Schuld zugerechnet werden. Zweitens kann eine Tat nur dann zugerechnet werden, wenn in dem Willen wirklich die herrschenden Vorstellungsmassen des Ich zum Ausdruck kommen; denn nur in diesem Falle ist die Handlung wirklich meine Tat. Mancherlei Einflüsse — somatischer und psychischer Art — können dies unmöglich machen. Einem Seelenkranken, der im „Dämmerzustande" handelt, oder einem Kinde, dem die Fähigkeit fehlt, seine Handlung und deren Folgen zu beurteilen, und das seinen Willen noch nicht durch verständige Überlegungen bestimmen kann, kann auch eine Tat nicht zugerechnet werden. Das Strafgesetz verneint darum auch die Strafbarkeit einer Handlung, wenn dem Täter bei Ausübung derselben die Zurechnungsfähigkeit abging. Wir dürfen demnach durchaus nicht identifizieren Willensfreiheit und Zurechnungsfähigkeit, Willensunfreiheit und Unzurechnungsfähigkeit; Zurechnungsfähigkeit kann vorhanden sein oder fehlen, absolute Freiheit des Willens kann es nicht geben.

Es wurde schon hervorgehoben, dass die Sprache infolge der Vieldeutigkeit der Ausdrücke uns doch gestattet, in gewissem Sinne von einer Freiheit des Willens zu sprechen.[1]) Freilich ist es nicht die absolute Freiheit im metaphysischen Sinne. Das Wort „Freiheit" besticht uns nun einmal durch seinen schönen Klang, und wir sprechen darum alsdann von Freiheit, wenn jemand seinem Wesen gemäss handelt. Man kann in diesem Sinne sogar schon bei Tieren von Freiheit sprechen. Der Hund z. B. handelt frei, wenn er seinen Instinkten sich überlässt, wie der Jagdhund, der dem Wilde nachspürt; der Hund ist unfrei, wenn er unter dem Zwang der Dressur handelt und den ihm zugeworfenen Bissen Fleisch nicht anrührt. In gleichem Sinne können wir von einem Menschen sagen, er handelt frei, wenn er seinem Wesen gemäss handeln kann, wenn er sein Leben völlig nach seinen Neigungen und Wünschen gestalten kann; er ist unfrei, wenn er fremdem Willen dienen muss. Der Knecht, der Gefangene sind unfrei, der freie Mann bestimmt sein Schicksal selbst.[2])

In diesem Sinne ist es wohl gestattet, von der Freiheit des Menschen zu reden. Wir beklagen den Unglücklichen, der die

---

[1]) Wir müssen dies sogar, wenn wir nicht missverstanden sein wollen, da von jeher die innere Harmonie als wahre Freiheit von den Dichtern und Denkern gepriesen worden ist.

[2]) Vgl. die trefflichen Ausführungen über die Freiheit des Willens in Allihns „Grundriss der Ethik", neubearbeitet von O. Flügel, S. 213. „Freiheit ist nicht eine Ausnahme im Gegensatz zum Unterworfensein unter die allgemeine Kausalität, sondern es wird damit nur ein Zustand bezeichnet, welcher der eigenen Natur gemäss oder ihr zuwider ist."

Kechtschaft erdulden muss, und preisen die Freiheit als hohes Gut. Das Wort „Freiheit“ hat indes noch einen tieferen Inhalt, noch eine höhere Bedeutung. Diese höchste Stufe ist die sittliche Freiheit. Unfrei ist auch der Mensch, der in den Ketten eines Lasters liegt und sich von einer unglückseligen Gewohnheit nicht frei machen kann. Wahrhaft frei ist nur derjenige, der in allen Stücken der innern Stimme folgt und nur den Geboten der Sittlichkeit gehorcht. Das ist die höchste Freiheit, die sittliche Freiheit, man kann auch sagen: die christliche Freiheit.[1]) Wer sie errungen hat, ist frei, auch wenn er in äusseren Banden liegt; voll Begeisterung ruft Schiller aus: „Der Mensch ist frei geschaffen, ist frei, und würd' er in Ketten geboren!“

In der Lehre von der Freiheit kommt die völlige Unabhängigkeit der Ethik zum Ausdruck. Wir bezeichnen diese Anschauung als Autonomie. Die sittlichen Gebote sind uns nicht von einer fremden Macht auferlegt; in den Forderungen der Sittlichkeit kommt unser eigenes Wesen zum Ausdruck, das nur in einem sittlich reinen Handeln Genüge finden kann.

Der Mensch ist frei; nicht das einzelne Wollen, sondern der Wollende selbst, dem das Wollen zukommt, ist autonom. Der Mensch ist auch nicht ursprünglich frei, sondern wird frei, indem und dadurch, dass seine sittlichen Motive zur Herrschaft gelangen, und die Freiheit, die man erworben hat, bleibt immer weit zurück hinter dem Idealbild der Freiheit. Die Freiheit zeigt verschiedene Stufen, sie ist verschieden bei verschiedenen Personen und verschieden bei derselben Person zu verschiedenen Zeiten. Die Freiheit ist „Einheit des Wissens und Wollens, die beide in sich aufhebende höchste Entwicklungsstufe des Seelenlebens“.[2])

Nur der wahrhaft sittliche Mensch ist frei; denn sein sittliches Handeln entspricht seinem innersten Wesen, und keine Reue, keine Seelenqual kann ihn treffen. Das ist die höchste Freiheit; ihr Ideal, das wir auf Erden nicht verwirklicht finden, nennen wir Gottheit. In Christo ist es uns offenbart worden. Wir Menschen aber können nur, um mit Schiller zu sprechen, „nach der göttlichen streben“.

[1]) „An sich ist ja jeder Charakter, gerade je abgeschlossener er ist, ganz individuell und ebenso seine Freiheit; worin er sich frei fühlt, fühlen alle andern sich vielleicht unfrei, und eine Gesetzgebung, welche seine Maximen zu allgemeinen Gesetzen erhebt und unter welcher er sich glücklich fühlt, macht möglicherweise alle anderen unglücklich. Die Grundsätze des sittlichen Charakters allein sind fähig, zur allgemeinen Gesetzgebung erhoben zu werden, so dass die Möglichkeit geboten ist, dass jeder sich unter solchen Gesetzen frei fühlen kann. Denn der sittliche Charakter allein bildet den vollendeten Abschluss jedes Charakters.“ (Flügel a. a. O., S. 243.)

[2]) Vgl. Volkmann von Volkmar, „Lehrbuch der Psychologie“. Bd. II.



II.

Die Reform des naturwissenschaftlichen Unterrichts im sächsischen Seminar.[1])

Von Oberlehrer Dr. **E. Kotte** in Dresden.

In der grossen Reihe der bedeutsamen, bei der Fortentwicklung des hochstehenden sächsischen Lehrerbildungswesens zu lösenden organisatorischen und Lehrplanfragen nimmt das Problem der Reform des naturwissenschaftlichen Unterrichts nicht die letzte Stelle ein. Längst bevor die naturwissenschaftliche Unterrichtsbewegung der Gegenwart mit ihren Reformbestrebungen für die höheren Schulen einsetzte, längst bevor die Volksschullehrerschaft ihre Forderungen bezüglich dieses Punktes näher formulierte, hat sich bei denen, die in erster Linie imstande sind, die gegenwärtig herrschenden Verhältnisse zu beurteilen, bei den naturwissenschaftlichen Lehrern der sächsischen Seminare, die Überzeugung befestigt, dass die gegenwärtigen Lehrplanvorschriften schon längst nicht mehr den fortgeschrittenen Zeitverhältnissen Rechnung tragen. Darüber geben die Sitzungsprotokolle der mathematisch - naturwissenschaftlichen Sektion des sächsischen Seminarlehrervereins genügende nähere Auskunft. Zuletzt im Jahre 1901 hielt Herr Professor Ulbricht-Borna einen Vortrag: Einige Wünsche betreffs des naturwissenschaftlichen Unterrichtes im Seminar,[2]) in dem er nachdrücklich auf die überaus beschämende Lage hinwies, in der sich der naturwissenschaftliche Unterricht gegenwärtig an den Seminaren ähnlich wie an den meisten anderen höheren Lehranstalten befindet und in dem er eingehend die Notwendigkeit einer vertieften und nach der Seite praktischer naturwissenschaftlicher Übungen hin erweiterten naturwissenschaftlichen Bildung der zukünftigen Volksschullehrer begründete. Seine erste These, die für den naturwissenschaftlichen Unterricht im Seminar eine grössere Stundenzahl und zwar für den Fall einer Verlängerung der Seminarzeit um ein Jahr für jede Klasse einen dreistündigen Unterricht forderte, fand zwar damals nach längerer Debatte einstimmige Annahme; aus dem kurzen Sitzungsprotokoll lässt sich jedoch erkennen, dass man sich hinsichtlich einer baldigen Durchführung dieser These keinen allzugrossen Hoffnungen hingab. Man sprach von Zukunftsmusik usw., und der Vorsitzende der Versammlung, Herr Schulrat Steuer-Borna, schlug vor, es sei das Beste, zu erklären, dass es an Zeit zur Durchführung

---

[1]) Nach einem in der mathematisch-naturwissenschaftlichen Sektion des sächsischen Seminarlehrervereins gehaltenen Vortrage, September 1907.

[2]) Vgl. 6. Bericht des sächsischen Seminarlehrervereins 1900/1901, S. 72—93.

der These fehle. Wie sieht es heute, nach sechs Jahren, aus? Ich scheue mich nicht, die freilich unangenehm klingende Wahrheit auszusprechen, dass wir nicht um einen Schritt vorwärts gekommen sind. So grosse Fortschritte auch innerhalb der letzten Jahrzehnte der naturwissenschaftliche Unterrichts- wie der gesamte Seminarbetrieb innerlich aufzuweisen haben mag, äusserlich müssen sich diese Fächer noch immer mit jener kärglichen Anzahl von Stunden begnügen, die ihnen in der Lehrordnung vom 29. Januar 1877, also vor 30 Jahren, zugebilligt wurde. In diesem langen Zeitraume haben sich indessen die in den realen Verhältnissen wurzelnden Widerstände nicht verringert: vielmehr ist durch die in Aussicht stehende Einführung einer zweiten Fremdsprache in das Seminar, sowie durch die Forderungen der Reformer, die obersten Klassen zu pädagogischen Fachklassen auszugestalten, die Gefahr gewachsen, dass der naturwissenschaftliche Unterricht im sächsischen Seminar völlig an die Wand gedrückt, zum mindesten mit der jetzt vorhandenen ungenügenden Stundenzahl noch weiter nach den unteren Klassen hin verschoben wird. Ist es angesichts dieser Sachlage nicht das Beste, zu resignieren, auf Anschauungen und Forderungen zu verzichten, von deren Richtigkeit und Durchführbarkeit man innerlich noch so sehr überzeugt sein mag, deren in allen Tonarten immer von neuem wiederholte Begründung aber man als eine Sisyphusarbeit ansehen muss? Ist es nicht besser, allen, die die Reform des naturwissenschaftlichen Unterrichtes auf ihre Fahne geschrieben haben, zuzurufen: Lasciate ogni speranza! Stellt euch auf den Standpunkt des Gehenlassens; denn die gegenwärtigen rückständigen Verhältnisse sind zwar höchst beklagenswert und verbesserungsbedürftig; aber die allgemeine Sachlage, die zu dem gegenwärtigen Zustande geführt hat, ist einstweilen derartig unangreifbar und unabänderlich, dass in naher Zukunft nichts zu erhoffen ist.

Zu solchem kleinmütigen Glauben möchten wir wohl berechtigt sein, wenn wir hier, völlig alleinstehend, Forderungen für eine vertiefte naturwissenschaftliche Bildung im Lehrerseminar erheben würden; aber so liegen die Verhältnisse nicht mehr. Es ist allgemein bekannt, dass im Herbst des Jahres 1901 in Hamburg jene denkwürdige Sitzung der Naturforscher- und Ärzteversammlung stattfand, von der die neuen Bestrebungen, insbesondere den biologischen Fächern den ihnen zustehenden Einfluss auf die Jugendbildung und -erziehung zu erkämpfen, ihren Ausgang nahmen. Und wenn auch das in der Zwischenzeit Erreichte noch lange nicht dem Erstrebten entspricht, da die unsterblichen Widerstände jeglichen Bildungsfortschrittes, Unverständnis und Scheu vor dem Neuen neben der vielfach zu beobachtenden Gleichgültigkeit breiter Schichten, hindernd im Wege stehen, so kann der aufmerksame Beobachter doch anderseits erkennen, dass diese Bewegung nicht im Abflauen begriffen ist, dass sie vielmehr von Jahr zu Jahr mehr an innerer Kraft und

Klarheit gewonnen hat. Die Erkenntnis wächst, dass es sich hier um Dinge handelt, die mit der zukünftigen geschichtlichen Entwicklung unseres Volkes eng zusammenhängen, dass eine die Grundlagen moderner Kultur vermittelnde Bildung und Erziehung des gesamten Volkes einer der wichtigsten Faktoren ist, ohne den wir auf die Dauer unseren „Platz an der Sonne" gegenüber unseren Rivalen unter den Nationen nicht zu behaupten vermögen; muss man sich doch beschämend eingestehen, dass Deutschland auf diesem Gebiete, wo es sich um die Anerkennung und Gleichberechtigung der naturwissenschaftlichen Bildungsmittel gegenüber dem Übergewichte althergebrachter philologisch-historischer Schulung handelt, längst von Nordamerika, aber auch von England und in letzter Zeit von Frankreich schon weit überflügelt ist. So ist es gekommen, dass sich die von Hamburg ausgegangenen biologischen Bestrebungen zu einer grossen, mathematisch-naturwissenschaftlichen Reformbewegung ausgestaltet haben.

Die von der Naturforscherversammlung eingesetzte Kommission hat eine Reihe von Berichten veröffentlicht, in denen die Minimalforderungen für den naturwissenschaftlichen Unterricht der verschiedenen 9- und 6klassigen höheren Lehranstalten zusammengefasst sind; sie hat aber davon abgesehen, auch für die Lehrerseminare allgemeine Forderungen aufzustellen. Es heisst darüber in dem allgemeinen Kommissionsbericht vom Jahre 1906:[1])

„Bevor wir nun zu dem naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterrichte an den höheren Mädchenschulen übergehen, sei es gestattet, mit wenigen Worten noch einige andere Schularten zu streifen, die eine grosse nationale Bedeutung besitzen und an denen der naturwissenschaftliche Unterricht gleichfalls der Verbesserung bedarf. Es sind das die Volksschulen, die Fortbildungsschulen, die Fachschulen verschiedenster Art und die Lehrerseminare. Die Kommission hat sich sehr ernsthaft mit der Frage beschäftigt, ob sie auch für diese verschiedenen Schulgattungen etwa Normen betreffend den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht aufstellen sollte, sie hat sich von kompetenten Fachleuten eingehende Berichte als Unterlage ihrer Beratungen erbeten, ist aber zu dem Entschluss gekommen, von einer speziellen Behandlung oder gar von Aufstellung lehrplanmässiger Forderungen abzusehen. Der Gegenstand ist zu verwickelt, als dass er in der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit hätte erledigt werden können. Indessen hat die Kommission sich nicht der Erkenntnis verschliessen können, welche ausserordentlich grosse Bedeutung ein richtig erteilter naturwissenschaftlicher Unterricht für die nationale Volkserziehung besitzt, die doch als das letzte und höchste Ziel jedes Unterrichtes zu betrachten ist. Würde z. B. das Kurpfuschertum bei einem nur

[1]) Vgl. Natur und Schule V, S. 480.

einigermassen naturwissenschaftlich aufgeklärten Volke wohl je zu solcher Blüte habe gelangen können, wie es jetzt tatsächlich der Fall ist? Diejenige Stelle, wo zuerst der Hebel zu einer Besserung angesetzt werden muss, sind die Lehrerseminare. Hier muss vor allem ein sachgemässer, wenn auch auf das Notwendigste zu beschränkender Betrieb der Naturwissenschaften und der Mathematik einziehen; es ist unbedingt erforderlich, durch fachmännisch vorgebildete Seminarlehrer die Bücherweisheit durch lebendiges Wissen zu ersetzen, um den zukünftigen Lehrern die grundlegende Bedeutung der Naturwissenschaften für die gesamte Kultur der Gegenwart, für Handel und Verkehr, für Industrie, Gewerbe und Landwirtschaft einigermassen verständlich zu machen. Es ist das eine Saat, die auch im Interesse der ökonomischen Kämpfe der Volksschichten sowie für den Wettbewerb der Völker und eine friedliche Weiterentwicklung unserer Kultur gesät werden muss und die sicher reiche Früchte tragen wird, wenn ihr eine verständnisvolle Pflege zu teil wird."

Es herrscht ganz allgemein eine Stimme der Anerkennung über die grossartige und umfassende Tätigkeit, die die Unterrichtskommission der deutschen Naturforscher und Ärzte in den letzten Jahren entfaltet hat. Trotzdem darf gerade die vorliegende Stelle des Kommissionsberichtes nicht völlig unwidersprochen bleiben; sie nötigt vielmehr zu einer kritischen Bemerkung. Ich habe leider nicht erfahren können, wer der „kompetente Fachmann" gewesen ist, der einen eingehenden Bericht über die Verhältnisse am sächsischen Lehrerseminar erstattet hat. Ich habe die nicht unbegründete Vermutung, dass man wie in den jüngsten Veröffentlichungen des sonst so verdienten Geheimrats Klein-Göttingen über den mathematischen Unterricht im wesentlichen die Verhältnisse am preussischen Lehrerseminar untersucht und diese dann etwas vorschnell als für das deutsche Lehrerseminar im allgemeinen geltend angesehen hat. Auf jeden Fall ist zu protestieren gegen den Passus, dass es unbedingt erforderlich ist, durch fachmännisch vorgebildete Seminarlehrer die Bücherweisheit durch lebendiges Wissen zu ersetzen usw. Es ist hier nicht meine Aufgabe, zu untersuchen, inwieweit diese Vorwürfe gegenüber den naturwissenschaftlichen Lehrern der preussischen Präparandenanstalten und Seminare berechtigt sind. Ich möchte aber die Frage aufwerfen, ob es den sächsischen Vertretern in der Kommission so völlig unbekannt ist, dass an den sächsischen Seminaren schon jetzt ganz allgemein akademisch vorgebildete und praktisch tüchtig geschulte Naturwissenschaftler tätig und damit die ersten Bedingungen für einen tüchtigen naturwissenschaftlichen Unterricht, der sich nicht auf „Bücherweisheit" beschränkt, erfüllt sind. Auf jeden Fall haben die an den sächsischen Anstalten wirkenden Akademiker allen Grund, solche in der breitesten Öffentlichkeit ganz allgemein erhobenen Vorwürfe

energisch zurückzuweisen; und das um so mehr, als man durch die Statistik weiss, wie die Verhältnisse an den anderen höheren Schulen bestellt sind, welcher Mangel insbesondere an tüchtigen Biologielehrern allgemein besteht. Nach Norrenberg entfielen im Schuljahr 1901/02 von den 214 Biologiestunden, die an den 21 (19 hum. + 2 real.) höheren Lehranstalten der Provinz Posen erteilt wurden, nur 106, also weniger als 50% auf akademisch gebildete Lehrer, die für Zoologie und Botanik qualifiziert waren; unter diesen befanden sich aber sicher noch zahlreiche Mathematiker, die eine biologische Fakultas nur zur Ergänzung des Zeugnisses erworben haben. Nach einer Mitteilung im Bayrischen Realschulmännerverein „wird an den bayrischen humanistischen Gymnasien und Progymnasien der Unterricht in der Naturkunde (und ebenso in der Erdkunde) in weitaus den meisten Fällen von Lehrern (besonders Altphilologen!) erteilt, die keinerlei Prüfung in den Naturwissenschaften abgelegt, bisweilen nicht einmal die geringste Vorbildung darin haben!" Gegenüber solchen Missständen können die Personalverhältnisse an den sächsischen Seminaren als vorbildlich bezeichnet werden. Das hier vorliegende Urteil ist aber typisch für die Art und Weise der Beurteilung der sächsischen Seminarverhältnisse. Es ist den allerweitesten Kreisen völlig entgangen, welche Umgestaltungen der gesamte Unterrichtsbetrieb an diesen Anstalten in den letzten Jahrzehnten durchgemacht hat. Es mag daher hier an die weiteste Öffentlichkeit die Bitte gerichtet werden, in Zukunft bei der Beurteilung der Seminare zu individualisieren und nicht die Verhältnisse, wie sie an den preussischen Lehrerbildungs-, insbesondere den Präparandenanstalten und zum grossen Teile auch in Süddeutschland bestehen, als für das deutsche Lehrerseminar im allgemeinen geltend anzusehen. Die Verhältnisse an den hanseatischen Seminaren und den sächsischen Anstalten liegen durchaus anders. Die sächsische Volksschullehrerschaft aber mag erneut auf die Stelle aufmerksam gemacht werden, wo zuerst der Hebel des Fortschritts anzusetzen ist, und daran erinnert sein, dass an eine Realisierung ihrer vielfach berechtigten, weitergehenden Forderungen in dem räumlich beschränkten Sachsenlande solange nicht gedacht werden kann, als sich nicht der grösste deutsche Bundesstaat dazu entschliesst, seinem Lehrerbildungswesen einen kräftigen Ruck vorwärts zu geben.

Die Frage, mit der wir uns beschäftigen, bietet, wie auch von der Unterrichtskommission mit Recht anerkannt wird, ausserordentliche Schwierigkeiten. Was zunächst die Formulierung der Ziele anbelangt, die sich der naturwissenschaftliche Unterricht am Seminar zu stecken hat, so erscheint es ausgeschlossen, dass die von der Kommission sowohl für 9- als auch 6klassige höhere Lehranstalten aufgestellten Lehrpläne ohne weiteres auf das Seminar übertragen werden könnten, da hier neben den für die allgemeine

Bildung der Zöglinge nötigen Kenntnissen auch auf jene besonderen Forderungen Rücksicht zu nehmen ist, die sich aus der speziellen Berufsausbildung in physiologischer Psychologie, in Physiologie, Schulhygiene usw. ergeben. Doch dürfte sich hierin noch verhältnismässig leicht eine Übereinstimmung erzielen lassen; viel schwieriger gestaltet sich das Problem der schultechnischen Durchführung. Wir alle kennen die Überbürdungsfrage; wir wissen, dass schon längst die äusserste Grenze dessen erreicht ist, was billiger Weise von unseren Schülern gefordert werden kann; ja wir stehen auf dem Standpunkte, dass bei einer Neuordnung des Lehrplans in einem siebenjährigen Kursus den Forderungen einer gesunden körperlichen und vor allem geistigen Hygiene in ganz anderer Weise als bisher, namentlich in den Jahren der Pubertätsentwicklung, Rechnung getragen werden müsse. Wenn wir darum hier Neuforderungen erheben, die sich praktisch nur durch Gewährung einer grösseren Stundenzahl für die Naturwissenschaften werden verwirklichen lassen, so möchte ich vom hygienischen Standpunkte aus vor allem den Satz an die Spitze stellen:

Eine Reform und eine Erweiterung des naturwissenschaftlichen Unterrichts im Seminar darf, so wünschenswert, ja notwendig sie erscheint, auf keinen Fall auf Kosten einer Vermehrung der Gesamtstundenzahl oder einer Steigerung des Gesamtwissens erreicht werden; es ist vielmehr bei einer Neuordnung des Lehrplans in einem siebenjährigen Kursus dahin zu wirken, dass die wöchentliche Stundenzahl in den einzelnen Klassen herabgemindert wird.

Beide Forderungen scheinen sich diametral gegenüberzustehen; ein Ausweg aus diesem Dilemma erscheint unmöglich, und so haben wir denn auch von Geheimrat Grüllich in der „Seminararbeit" hören müssen, dass es ausgeschlossen ist, zur Zeit weitere Stunden für die Naturwissenschaften frei zu machen. Diese Antwort gibt man aber nicht nur uns, wir hören sie allgemein von allen höheren Lehranstalten. Wo liegen die Ursachen dieser Erscheinung?

R. Fricke hat in seinem auf der Breslauer Naturforscherversammlung 1904 gehaltenen Vortrage[1]) näher ausgeführt, dass man diese Erscheinung nur aus der geschichtlichen Entwicklung des höheren Schulwesens in Deutschland heraus verstehen könne, aus dem Kampfe, den die beiden grossen Geistesrichtungen des Humanismus und des Realismus seit den Tagen der Reformation in den Schulen führen. Wie in den Kloster- und Domschulen des Mittelalters das Latein, die allgemeine Kirchensprache, den wesentlichsten Unterrichtsgegenstand ausmachte, so konnte auch der Humanismus des 15. Jahrhunderts bei der Bekämpfung der Scholastik sein Ziel, die Verbreitung einer rein menschlichen Geistesbildung, dem entlehnten

[1]) Vgl. A. Wangerin, Verhandlungen der Breslauer Naturforscher-Versammlung über den naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterricht, S. 9ff.

Charakter der damaligen Kultur entsprechend, nur durch Wiederbelebung der klassischen Studien zu erreichen suchen. Auch die Reformation hat an ihrem Teile dazu beigetragen, in einseitiger Weise den Betrieb der alten Sprachen zu begünstigen. „Die Sprachen sind die Scheiden, darinnen das Messer des Geistes steckt;" dieses Wort Luthers bezeichnet deutlich den Wert, den man in dem Kampfe um die Auslegung der Überlieferungen den Sprachen und der durch sie vermittelten formalen Schulung beimessen musste. Zwar haben von Anbeginn an die Proteste gegen den in den Lateinschulen in durchaus einseitiger Weise auf blosse Wortgelehrsamkeit hinauslaufenden Schulbetrieb nicht gefehlt. Die grossen Reformatoren der folgenden Zeit, ein Ratichius, ein Comenius, fussend auf dem von Baco v. Verulam verkündeten neuen Geist wissenschaftlicher Forschung: Omnia per iuductionem et experimentum, haben immer wieder darauf hingewiesen, dass die Menschen nicht aus Büchern klug werden könnten, sondern „aus Himmel und Erde, aus Eichen und Buchen,"[1]) d. h. dass sie die Dinge selbst kennen lernen müssten, nicht aber einzig und allein fremde Beobachtungen und Zeugnisse über die Dinge. So sehr man aber auch geneigt sein mag, die Bestrebungen der Pietisten und Rationalisten, diejenigen im Frankeschen Pädagogium wie in den Ritterakademien und in den Schulen der Philantropen anzuerkennen, die ein sachliches Wissen in Mathematik, Geographie und Naturwissenschaft vermitteln wollten, nicht nur aus rein utilitarischen Gründen, sondern um der erzieherischen Bedeutung dieser Dinge willen, so wenig kann anderseits geleugnet werden, dass alle diese Bestrebungen auf den hergebrachten Betrieb der Lateinschulen, aus denen weitaus überwiegend die gebildeten Stände des Volkes ihre Bildung bezogen, keinen wesentlich umgestaltenden Einfluss ausgeübt haben. Vielmehr lässt sich beobachten, dass das 19. Jahrhundert durch das vom Neuhumanismus gepredigte Ideal der vollkommenen Menschlichkeit, das man im Hellenentum verkörpert sah, zu einer abermaligen Stärkung der philologisch-historischen Ausbildung geführt hat, die in ihrer späteren Einseitigkeit, ihrer teilweisen Engherzigkeit und vielfachem Eigendünkel wohl kaum von den Begründern dieser Bewegung, einem Alexander v. Humboldt z. B., vorausgeahnt worden ist. Auch in dem neuhumanistischen Gymnasium siegte das Prinzip der formalen Bildung. „Es ist einzig und allein das formale Prinzip, welches der Philologie als Mittel der Gymnasialbildung ihren ewigen, durch nichts zu ersetzenden Wert verleiht und dieselbe zugleich zum universalen Bildungsmittel macht."[2]) Zwar setzt im Laufe des 19. Jahrhunderts abermals eine bis in unsere Tage gehende Protest-

---

[1]) Joh. Amos Comenius, Didaktika magna, herausgegeben von G. A. Lindner. Leipzig 1886. S. 128.

[2]) Vgl. F. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts. Leipzig 1897. II. Bd. S. 500.

bewegung mit der Gründung der Realgymnasien, der lateinlosen Realschulen und Oberrealschulen ein; aber unschwer lässt sich erkennen, dass auch diesen Schulgattungen die Traditionen des humanistischen Gymnasiums, das nur die Vergangenheit anbetet, aber keine Gegenwart kennt, zum Fluche geworden sind; denn des Pudels Kern ist doch der, dass alle unsere höheren Schulen im letzten Grunde höchst einseitig entwickelte Sprachschulen sind und dass alle anderen im Laufe der Zeit aufgenommenen Lehrgegenstände nur mehr oder weniger als Nebenfächer figurieren. Ganz allgemein herrscht die Anschauung, dass das Sprachenstudium der Kern und Mittelpunkt der Bildung sein müsse, obwohl doch die Sprache immer nur ein Werkzeug und nicht der Inhalt sein kann. „Gründliche naturwissenschaftliche Schulung insbesondere, der künstlerischer Sinn nicht fehlen darf, die daher, nicht beschreibend und nicht nebensächlich, sondern in vollem Ernste, mit wahrhafter Naturbeobachtung betrieben werden sollte, ist bisher immer nur ein frommer Wunsch geblieben, genau so wie plastisches Denken, Raum- und Formvorstellung."[1]) Selbst in den Reformschulen verschiedener Systeme erscheint das Schwergewicht des Unterrichtes in den Oberklassen in recht einseitiger Weise in den sprachlichen Unterricht verlegt, eine Tatsache, die um so auffälliger und befremdlicher ist, als der erste Anstoss zur Schaffung von Reformschulen durchaus von den Vertretern der exakten wissenschaftlichen Fächer, namentlich von den deutschen Ingenieuren, ausgegangen ist. Die Unterrichtskommission findet die Erklärung darin, dass die Lehrer der altsprachlichen, historischen Fächer in erster Linie die Reformschulen einrichteten, dabei den Wert einer Stunde in den Oberklassen gegenüber dem in einer Unterklasse unterschätzten und daher eine grössere Stundenzahl verlangten als bei einer Verschiebung des Sprachunterrichtes nach oben hin erforderlich gewesen wäre. So wurde dann abermals auch in den Reformschulplänen dem exakt wissenschaftlichen Unterrichte gerade der Platz zugewiesen, der nach Erfüllung der für den Sprachunterricht als unerlässlich erachteten Forderungen übrig blieb."

Ich möchte es hier nicht unterlassen, die schwere Befürchtung auszusprechen, dass auch das Seminar durch die Aufnahme einer zweiten Fremdsprache immer mehr in diese Schablone der übrigen höheren Lehranstalten als reiner Sprachschulen hineingedrängt wird. Wenn es vor allem die Führer der Volksschullehrer sind, von denen die Forderung moderner Fremdsprachen[2]) neben dem Latein ausgegangen ist, so beweist das nur die Tatsache, dass auch unsere

---

[1]) Kammerer, „Ist die Unfreiheit unserer Kultur eine Folge der Ingenieurkunst?" Natur und Schule, Bd. II, S. 254.

[2]) Die sächsische Volksschullehrerschaft fordert bekanntlich in einem siebenjährigen Seminarkursus obligatorisches Latein, obligatorisches Französisch und fakultatives Englisch.

Volksschullehrerschaft gegenwärtig noch vollkommen im Banne der sprachlich-historischen Schulung steht und dass sie Standesrücksichten, nämlich die Annäherung ihrer Bildung an die der übrigen Gebildeten, höher stellt als die Rücksichten auf den wahren Bildungswert. Wenn sich gegenwärtig die Stimmen mehren, die in allen höheren Lehranstalten eine Beschränkung auf zwei Fremdsprachen für durchaus notwendig erachten, um eine Entlastung der Schüler herbeizuführen und eine Verwirklichung der durch das moderne Bildungsideal gegebenen Forderungen zu ermöglichen, dann bedarf es m. E. nochmals der eingehendsten Erwägungen, ob das Seminar in einem 6- oder auch 7jährigen Kursus imstande sein wird, die Belastung mit einer zweiten Fremdsprache zu ertragen, ohne dass das Ziel einer vertiefteren Allgemein- und Berufsbildung ernstlich gefährdet wird. Ich bin indessen der Überzeugung, dass sich unter dem geschilderten Drucke der Zeitanschauungen die Einführung einer modernen Fremdsprache neben dem Latein kaum wird aufhalten lassen und dass die Durchführung dieser Forderung in einem 7jährigen Seminarkursus — wenn auch zunächst fakultativ — unter bestimmten Voraussetzungen möglich erscheint.

Wenn nämlich die höheren Schulen im allgemeinen gegenwärtig an einem Überwiegen des sprachlichen Wissens kranken, so das gegenwärtige Seminar an einem unerträglichen Übermass historischen Wissens. Man sehe sich daraufhin nur unsere Lehr- und Stundenpläne einmal genauer an! In den mündlichen Prüfungen erfährt man immer wieder mit Erstaunen, mit welcher Gründlichkeit die Kriegs- und Staatengeschichte längst vergangener Zeiten, die ältere Kirchengeschichte mit ihren dogmatischen Streitigkeiten behandelt worden ist. Dafür steht aber ja genügend Zeit zur Verfügung. Welche Summen von Kraft und Zeit verwendet man auf die sorgfältige Registrierung sämtlicher verunglückter Erziehungsversuche, von den alten Chinesen angefangen. Ich selbst denke noch mit nicht gerade angenehmen Empfindungen an die Unmenge von Büchertiteln, Inhaltsübersichten und ähnlichen historischen oder besser historistischen Notizen, die uns die spezielle Methodik bescherte. Wir leiden im Seminar tatsächlich an einem derartigen Übermass geschichtlichen Wissens, dass man verzweifelnd mit Nietzsche ausrufen möchte: „Lasst die Toten die Lebendigen begraben.“ Dazu kommt das in der historischen Entwicklung der Volksschule und des Lehrerbildungswesens begründete Übermass an Religionsunterricht, den man bekanntlich zu allen Zeiten als eines der besten Mittel betrachtet hat, um einwandfreie Erzieher für die grosse Volksmenge zu schaffen (man denke an die Debatten des preussischen Abgeordnetenhauses in den letzten Jahren!), endlich die bevorzugte Stellung des Musikunterrichtes, den man schon um der Erziehung zum kirchlichen Organistenamt willen nicht entbehren zu können glaubt und der meiner Meinung nach eines der grössten Hindernisse ist, um

sowohl die Allgemein- als auch die Berufsbildung des Volksschullehrers breiter und tiefer anzulegen, ihm eine Ausbildung mitzugeben, die der der anderen gelehrten Berufe gleichwertig ist und damit auch äusserlich die gleichberechtigte Anerkennung der Seminare unter den übrigen höheren Lehranstalten zu erkämpfen.

Es ist eine der auffälligsten Beobachtungen, die sich beim Lesen amerikanischer Erziehungszeitschriften aufdrängt, dass dort viel häufiger als bei uns die Ziele des Unterrichtes erörtert werden und die Frage aufgeworfen wird, welche Lehrgegenstände und Lernmethoden für das Individuum wie für die Gesamtheit den grössten Wert besitzen. Es ist eine Grundforderung des amerikanischen Pädagogen, die Fähigkeiten des Individuums auf die ökonomischste Weise, d. h. mit möglichst geringem Zeit- und Kraftaufwand möglichst stark auszubilden. Dabei fallen natürlich die Anforderungen der Gegenwart ganz anders ins Gewicht als die Rücksichtnahme auf die von früher her überlieferten Methoden der Erziehung. Wie aber ist es um die Ökonomie in unserem deutschen Schulwesen, von den Volksschulen angefangen, bestellt? Ich kenne keinen irgendwie und irgendwo von Menschen geschaffenen Mechanismus, der mit einem derartig grossen Aufwande an Energie und einem derartigen geringen Nutzungskoeffizienten arbeitete als die Schule. Seit langem wissen wir aus der Energielehre, dass die uns zur Verfügung stehende Gesamtmenge an Energie nicht einen unendlichen Wert, sondern eine bestimmte endliche Grösse repräsentiert, und von ebenso allgemeiner, aber für das praktische Leben weiterreichender Bedeutung ist die Erkenntnis, die man gewöhnlich unter dem zweiten Hauptsatze der mechanischen Wärmetheorie zusammenfasst, dass es nie möglich ist, eine Energieform restlos in eine andere, z. B. in Arbeit, umzusetzen, sondern dass stets ein bestimmter, mathematisch genau feststehender Energiebetrag verloren geht, dass demnach die gesamte Tätigkeit unserer Technik nur darauf gerichtet sein kann, den Nutzungskoeffizienten möglichst zu steigern und die bei jedem Prozess abfallenden nutzlosen Späne auf ein möglichst geringes Mass zurückzuführen. Der Begriff der Gesamtkultur liesse sich unter diesem Gesichtspunkte definieren und die Linie festlegen, auf der sich die zukünftige Kulturentwicklung zu bewegen haben würde. Nur unsere Pädagogik scheint gegenwärtig von diesen allgemeinsten, den gesamten Naturhaushalt beherrschenden Grundgesetzen nichts zu wissen. Sie wirtschaftet mit der psychischen Energie des Individuums in einer Weise, als ob diese völlig ausserhalb dieser Gesetze stände, als ob sie einem unerschöpflichen Reservoir entquelle und ihrer Leistungs- und Umsetzungsfähigkeit keine Grenzen gezogen seien. Wenn man darum in naher Zukunft vielleicht der Revision der Seminarlehrpläne nähertritt, wenn man von neuem die Frage erwägt, welche Bildung wir unseren Zöglingen mit hinaus ins Leben zu geben haben, um sie

zu befähigen, voll Verständnis an dem Kulturleben der Gegenwart teilzunehmen und dieses durch die Erziehung der jungen Generation an ihrem Teile zu fördern, so kann es wahrlich nicht schwer sein zu sagen, an welchen Stellen zuerst ein möglichst scharfes und scheinbar rücksichtslos verfahrendes geheimrätliches Messer anzusetzen sei, um eine Entlastung der Lehrpläne herbeizuführen. „Wir müssen eben," um abermals mit Nietzsche zu reden, „die Kraft haben und von Zeit zu Zeit auch anwenden, eine Vergangenheit zu zerbrechen und aufzulösen, um leben zu können."

Soweit daher auch die Vertreter der naturwissenschaftlichen Fächer davon entfernt sein wollen, die sprachlich-geschichtlichen Fächer um ihres hohen formalen, sachlichen und ethischen Bildungswertes willen zu unterschätzen, so sehr sie auch geneigt sein werden, die ihnen innewohnende Macht anzuerkennen, die vorzugsweise auf der engen Konzentration des Lehrstoffs dieser Fächer beruht, so wenig werden sie sich anderseits davon abhalten lassen, treu zu ihrer Überzeugung zu stehen, und mit allen ihrer guten Sache reichlich zur Verfügung stehenden Gründen daran gehen, den Bildungswert dieser Fächer, der sogen. Humaniora, in seiner Bedeutung für die Gegenwart zu untersuchen. Will die Schule der Gegenwart ihren Zweck erfüllen, so muss sie eine Tendenz nach vorwärts haben. Das noch so Ehrwürdige, aber Minderwertige wird früher oder später den mit grosser Arbeit neugeschaffenen, hochwichtigen und unentbehrlich gewordenen Bildungselementen der Neuzeit Platz machen müssen. Diese Neuzeit aber mit ihrer unermesslichen Fülle selbständiger und schöpferischer Ideen ist im wesentlichen durch die Tendenz gekennzeichnet, die Natur in einer früher niegeahnten Weise zu erforschen und zu beherrschen. Zwar hat sich der menschliche Geist seit seinem Erwachen mit den Problemen der Natur beschäftigt; aber eine in der Menschheitsgeschichte einzig dastehende Tatsache ist das rasche Emporblühen der Naturwissenschaften im 19. Jahrhundert, ihre vielseitige Entwicklung und der mächtige Einfluss, den sie, ganz abgesehen von den Leistungen auf ihrem eigenen Arbeitsfelde, den bedeutungsvollen Ergebnissen der Biologie, den erstaunlichen Fortschritten der Technik, auf alle anderen Gebiete der Wissenschaft, auf Philosophie, Kunst und soziales Leben ausgeübt haben. Dem bis in die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts rein auf Spekulation gerichteten Geistesleben wiesen sie eine völlig neue Richtung; sie gaben ihm jenen Zug nach Beobachtung, jenen Sinn für das Reale, der auch auf ethischem Gebiete alles, was mit Erdenflucht zusammenhängt, zerstörte und angesichts dieser Begleiterscheinungen idealistischer Systeme eine Daseinslust, einen Wirklichkeitssinn schuf, der in Philosophie und Kunst, auf dem Gebiete der Moral, der Soziologie und Geschichtsauffassung einen Umschwung der Anschauungen hervorrief, wie er nur als Nachwirkung höchster Triumphe mensch-

licher Erkenntnis einzutreten pflegt. Diesen Zeitströmungen wird sich die Schule nicht mehr entziehen können; mit Recht beanspruchen die Naturwissenschaften eine führende Stellung in der Schule, nicht nur auf diese ihre grosse Bedeutung für die Kulturentwicklung und die Lösung gegenwärtiger und zukünftiger Zeitaufgaben hinweisend, sondern auch auf jene wertvollen erzieherischen Momente, die in der Ausbildung und Schärfung der Sinne, der Weckung der Selbsttätigkeit und des Forschungstriebes, der Förderung des Kunstsinnes, der Einsicht in das gesetzmässige Walten und in die ewige Entwicklung der Natur liegen und die eine sprachlich-historische Schulung nimmer zu bieten vermag. Gerade diese Vielseitigkeit der bildenden Elemente ist es, die zu der Forderung zwingt, die Naturwissenschaften als einen notwendigen, in seiner Eigenart durch nichts zu ersetzenden Bestandteil einer allgemeinen Bildung anzuerkennen und ihnen einen grösseren Raum im Lehrplane einzuräumen.

Und dennoch getraue ich mir nicht, die Frage mit einem freudigen Ja zu beantworten, ob die täglich grösser werdende Diskrepanz zwischen der Auswahl unseres Bildungsmateriales in den Schulen einerseits und den Forderungen und Bedürfnissen unseres Kulturlebens anderseits bereits im gegenwärtigen Zeitpunkte eine derartige unerträgliche Spannung erreicht hat, dass sich Konzessionen an die Naturwissenschaften nicht mehr aufhalten lassen. Es lässt sich nämlich gar nicht bestreiten, dass das führende Preussen als auch Sachsen zwar der naturwissenschaftlichen Unterrichtsbewegung unserer Tage ein gewisses Wohlwollen entgegenbringen, sich aber doch bis jetzt im grossen und ganzen mehr passiv verhalten haben. Den Grund hierfür erblicke ich darin, dass sich infolge der im allgemeinen doch rein philologischen Schulung fast aller in leitenden und massgebenden Stellungen sich befindenden Persönlichkeiten noch lange nicht die rechte Überzeugung von der Bedeutung des Bildungsgehaltes der Naturwissenschaften Bahn gebrochen hat. Viel zu sehr hängt eben noch an unseren Sohlen das ganze Schwergewicht einer langen Kulturentwicklung der Bücherweisheit und des Historismus; „viel zu tief gewurzelt ist jener remanente Scholastizismus, der sich bis auf die Gegenwart erhalten hat, jene durch die Gewohnheit langer Jahrhunderte fest gewordene, fast zwangsmässig wirkende Idee, dass man Kultur und Wissenschaft doch irgendwie und irgendwo aus Büchern lernen könne und müsse;“ [1]) viel zu sehr ist man noch immer geneigt, den geistigen und ideellen Gehalt moderner Technik zu verkennen und in der Formung und Beherrschung von Stoff und Kraft nichts anderes als die Jagd nach Nutzen, als Banausentum und öden Utilitarismus zu erblicken. Und wie häufig macht man die Erfahrung, wie gering

[1]) K. Fricke a. d. O. S. 10.

selbst bei den rein mathematisch-physikalisch Gebildeten die Einschätzung der modernen Biologie zu sein pflegt. Da trifft man immer wieder auf Vorstellungen, als ob die Botanik noch jene scientia amabilis sei, die in dem Zählen von Pistillen und Staubgefässen aufgeht, oder die Zoologie jene Wissenschaft, die die Kenntnisse der Käfer- und Schneckenspezialisten umfasst, während die moderne Biologie für die allermeisten Gebildeten eine völlige terra incognita darstellt. Ist etwas anderes aber unter den an unseren Mittelschulen herrschenden Verhältnissen zu erwarten? „Muss nicht bei dem herrschenden Geschlechte der Sinn für Freude und Farbe, für Naturverständnis und Kunstempfindung erstickt sein, wo in den Schulen bisher immer nur das körperlose Wort geschichtlicher Mitteilung, aber nicht die lebendige Anschauung zur Vermittlung dient?"[1]) Darum glaube ich auch nicht, dass irgend eine Macht der Welt die Denkrichtung des gegenwärtigen Geschlechtes wandeln kann, ihm Schönheit und Natur erfassen lehren und ihm innerliche Freiheit bringen kann. Die gegenwärtig herrschenden Anschauungen werden sich erst dann ändern, wenn das vorwärts drängende Leben einem neuen Geschlechte täglich und stündlich durch bittere Erfahrungen die fühlbare Lücke demonstriert, die die Allgemeinbildung ohne eine tüchtige biologische wie exakt naturwissenschaftliche Schulung aufweist; dann erst wird sich mehr und mehr die Überzeugung Bahn brechen, dass Abhilfe geschaffen werden muss. Diejenige deutsche Schulbehörde aber, die zuerst einer gründlichen Reorganisation des höheren wie des Volksschulwesens nach dieser Seite hin nachgibt, wird einen epochemachenden Schritt vorwärts tun.

Infolge dieser Sachlage kann es sich im gegenwärtigen Zeitpunkte nicht darum handeln, etwa Vergleiche mit den Gymnasien und Realgymnasien anzustellen und die gegenwärtig dort dem naturwissenschaftlichen Unterrichte zugebilligte Stundenzahl und die Art ihrer Verteilung als eine ideale, für unsere Seminare anzustrebende Norm hinzustellen; wird doch z. B. mit Recht von allen Kritikern der neuen sächsischen Lehrpläne für Realgymnasien vom 22. Dezember 1902 hervorgehoben, dass die Bestrebungen, die Pflichtstundenzahl herabzusetzen und einen gemeinsamen Unterbau für humanistisches und Realgymnasium zu schaffen, nur dazu geführt haben, dass die Naturwissenschaften abermals in bedauerlich hohem Grade haben Opfer bringen müssen, dass insbesondere die Biologie mit ihrem Abschluss in Untertertia völlig zurückgedrängt erscheint. Überhaupt würden wir unserer Sache wenig dienen, wenn wir hier immer nur mit den kleinen Mitteln arbeiten wollten: Ist es vielleicht möglich, hier eine Stunde wegzunehmen, dort eine andere anzusetzen? Hauptsache ist vielmehr, dass das, was wir erstreben, von grossen

[1]) Kammerer a. d. O.

Gesichtspunkten aus angefasst und in seiner Notwendigkeit begründet werde.

I.

Die erste unserer Forderungen bezieht sich auf die Biologie. Ich vermeide mit Absicht den alten auf unseren Lehr- und Stundenplänen noch immer figurierenden Namen Naturbeschreibung, der wohl zum guten Teile an dem Misskredit schuld ist, dem dieses Fach noch immer auf Schritt und Tritt in der Form von Geringschätzung begegnet. Man entferne daher diesen Namen, wie dies schon mehrfach in neueren Lehrplänen geschehen ist und ersetze ihn durch Biologie, wobei man diesen Begriff in dem weiteren Sinne als die Lehre vom Leben und von den lebendigen Geschöpfen, den Tieren und Pflanzen, gebrauche, so dass man unter Biologie die Gesamtheit der zoologischen und botanischen Disziplinen mit Einschluss der Anatomie, Physiologie und Hygiene des menschlichen Körpers versteht. Wir verlangen nun, dass die organische Naturwissenschaft aus ihrer jetzigen beschämenden Lage befreit wird, in der sie sich mit je 2 Stunden Botanik und Zoologie in Sexta und Quinta und 1 Stunde Anthropologie in Quarta befindet, und halten es für dringend notwendig, dass der biologische Unterricht auch am Seminar durch alle Klassen hindurchgeführt wird. Wir stehen damit vollkommen auf dem Boden der Hamburger Thesen, die diesen Standpunkt auf Grund der formalen, sachlichen, ethischen und ästhetischen Bedeutung des biologischen Unterrichtes in einer Form bestimmt haben, die die allgemeine Zustimmung aller beteiligten Kreisen gefunden hat. Die uns hier in erster Linie interessierenden Thesen sind die folgenden:

1. Die Biologie ist eine Erfahrungswissenschaft, die zwar bis zur jeweiligen Grenze des sicheren Naturerkennens geht, aber dieselbe nicht überschreitet. Für metaphysische Spekulationen hat die Biologie als solche keine Verantwortung und die Schule keine Verwendung.

2. In formaler Hinsicht bildet der naturwissenschaftliche Unterricht eine notwendige Ergänzung der abstrakten Lehrfächer. Im besonderen lehrt die Biologie die sonst so vernachlässigte Kunst des Beobachtens an konkreten, durch den Lebensprozess ständigem Wechsel unterworfenen Gegenständen und schreitet, wie die Physik und Chemie, induktiv von der Beobachtung der Eigenschaften und Vorgänge zur logischen Begriffsbildung vor.

3. Sachlich hat der naturgeschichtliche Unterricht die Aufgabe, die heranwachsende Jugend mit den wesentlichsten Formen der organischen Welt bekannt zu machen, die Erscheinungen des Lebens in ihrer Mannigfaltigkeit zu erörtern, die Beziehungen der Organismen zur unorganischen Natur, zueinander und zum Menschen darzulegen und einen Überblick über die wichtigsten Perioden der

Erdgeschichte zu geben. Besondere Berücksichtigung bedarf auf der Grundlage der gewonnenen biologischen Kenntnisse die Lehre von der Einrichtung des menschlichen Körpers und der Funktion seiner Organe einschliesslich der wichtigsten Punkte aus der allgemeinen Gesundheitslehre.

4. In ethischer Beziehung weckt der biologische Unterricht die Achtung vor den Gebilden der organischen Welt, das Empfinden der Schönheit und Vollkommenheit des Naturganzen, und wird so zu einer Quelle reinsten, von den praktischen Interessen des Lebens unberührten Lebensgenusses. Gleichzeitig führt die Beschäftigung mit den Erscheinungen der lebenden Natur zur Einsicht von der Unvollkommenheit menschlichen Wissens und somit zu innerer Bescheidenheit.

5. Eine solche Kenntnis der organischen Welt muss als notwendiger Bestandteil einer zeitgemässen allgemeinen Bildung betrachtet werden: Sie kommt nicht etwa nur dem zukünftigen Naturforscher und Arzt zu gute, dem sie den Eintritt in seine Fachstudien erleichtert, sondern sie ist in gleichem Masse für diejenigen Abiturienten der höheren Schulen von Wichtigkeit, denen ihr späterer Beruf keinen direkten Anlass zum Studium der Natur bietet.

6. Der gegenwärtige naturgeschichtliche Unterricht kann dieses Ziel nicht erreichen, weil er von der Oberstufe ausgeschlossen ist, und weil die Lehre von den Lebensvorgängen und den Beziehungen der Organismen zur umgebenden Welt erfahrungsgemäss nur von Schülern reiferen Alters verstanden wird, denen die physikalischen und chemischen Grundlehren bereits bekannt sind.

Inzwischen sind in den letzten Jahren die in diesen Thesen zusammengefassten Gedanken von hervorragenden Schulmännern und den bedeutendsten naturwissenschaftlichen Fachgelehrten so eingehend vor Versammlungen und in zahlreichen Schriften begründet worden, dass es gegenwärtig beinahe unmöglich erscheint, zu diesem Thema noch neue Gedanken beizubringen. Trotzdem dürfte es wertvoll sein, alle die Schäden, die durch die Vernachlässigung der biologischen Fächer bedingt werden, in jener Beleuchtung zu kennzeichnen, die sie durch die eigene Unterrichtserfahrung empfangen. Wenn im mathematischen Unterrichte wesentlich das deduktive Denken zu seinem Rechte kommt, so hat der biologische Unterricht ergänzend das induktive Denken und die Gewöhnung an vorurteilsfreie Beobachtung zu üben. Die Biologie bietet hierzu durch die Beobachtung der unerschöpflichen, in ständigem Wechsel begriffenen, den Menschen umgebenden Natur die reichste Gelegenheit. Sie übt das Lernen aus Tatsachen, sie lehrt urteilen durch Vergleichen, durch die Feststellung des Zusammenhangs von Organ und Funktion. Sie will ja nicht mehr Pflanzen und Tiere rein beschreiben, sondern den inneren Zusammenhang der an den Organismen beobachteten Tatsachen feststellen.

Sie lehrt also den Menschen beobachten, denken und sprechen und zwar selbst beobachten, selbst denken und selbst sprechen und nicht bloss die Beobachtungen, Gedanken und sprachlichen Darstellungen anderer wiederholen. Mit Recht wird besonders die Pflege der Anschauung allseitig als eine der wichtigsten Aufgaben des biologischen Unterrichtes hingestellt, aber auch allseitig hervorgehoben, dass diese in formaler Hinsicht durch den empirischen Charakter des Unterrichtes gegebenen Vorzüge erst dann zur vollen Geltung kommen können, wenn eine hinreichende Zeit für die Schulung nach dieser Seite hin zu Gebote steht.

Man hat sich nachgerade an das ausserordentlich geringe Mass von positiven Kenntnissen gewöhnt, das unsere Schüler von der Volksschule mitzubringen pflegen und namentlich wir hier in der Grossstadt sind gewöhnt, bei dem Grossstadtjungen, was zoologische und botanische Kenntnisse anbelangt, eine völlige tabula rasa vorzufinden. Dieser Mangel an Vorkenntnissen und eigenen Beobachtungen und Erfahrungen liesse sich indessen immer noch ertragen; was aber viel schlimmer ist und was auch während der Seminarzeit eher zu- als abnimmt, das ist die bemitleidenswerte Unbehilflichkeit und Blindheit, mit der die jungen Leute der Natur gegenüberstehen, und die aus ihrer Unfähigkeit zur Beobachtung, zur Wiedergabe, Zergliederung und Kritik der Erfahrung entspringt. Ich mache immer von neuem die Beobachtung, dass die in den meisten anderen Unterrichtsstunden zur blossen Rezeptivität verdammten Schüler stets bereit sind, sobald man sie vor ein Problem stellt, Bücher zu wälzen statt die Erscheinungen zu befragen und ihre Bedingungen zu prüfen. Sie erweisen sich eben in jeder Beziehung noch heute als echte Scholastiker. Ich kann nur bestätigen, was A. Maurer vor kurzem hierüber ausgeführt hat:[1])

„Man erstaunt immer von neuem, wie schwer es dem Schüler wird, eine einfache klar angeschaute Tatsache in guter Sprache und richtig darzustellen. Man merkt ihm deutlich an, dass er viel zu wenig daran gewöhnt ist, seine Sprache mit konkreten Anschauungen in Übereinstimmung zu bringen, wie es doch dem kleinen Kinde natürlich ist. Überall ein Suchen nach einer Gedankenstütze, die er in einem Begriffsworte oder einer Satzform zu finden meint. Hat sich aber im Unterrichte aus der Anschauung indirekt ein neuer Begriff ergeben, so bringt er am liebsten sofort bei der Wiederholung das neue Begriffswort und behandelt den Begriff wie eine gegebene Tatsache. Weil die Schüler viel zu sehr gewöhnt sind, ihr Denken gegebenen Begriffen, Regeln usw. zu subsumieren, so versagen sie hier, wenn sie den zusammenfassenden Begriff oder ein Gesetz als das Ergebnis einer Anschauungsreihe erkennen sollen. Im übrigen Unterrichte, besonders im Sprachunterrichte überwiegt

[1]) Vgl. Natur und Schule V, 380.

eben viel zu sehr das deduktive Element, daher die täglich zu beobachtende Unfähigkeit induktiv zu denken." Eine intensive Übung in der Methode der Induktion, die auf allen Forschungsgebieten zu den grössten Fortschritten geführt hat, wird nur ein tüchtiger biologischer Unterricht gewähren können. Er beschäftigt sich mit den kompliziertesten Objekten und ist daher auch in erster Linie berufen, die Geschicklichkeit im Überblicken und Erfassen komplizierterer Verhältnisse, die Gewandtheit im Kombinieren und Erkennen von Beziehungen und Zusammenhängen zu üben.

Mit der rein empirischen Seite ist indessen der Bildungswert der Biologie nicht erschöpft. Diese würde allein wohl auch nicht als ausreichend angesehen werden, um eine Ausdehnung des biologischen Unterrichtes auf die mittleren und oberen Klassen zu rechtfertigen. Ich verzichte darauf, hier eingehend die ethische Bedeutung dieses Unterrichtes zu erörtern, auszuführen, wie er frühzeitig subjektive und objektive Wahrheit trennen lehrt, eine Scheidung, die von grundlegender moralischer Bedeutung ist, wie er aus der ungeheuren Mannigfaltigkeit der Natur immer nur einen kleinen Ausschnitt zu geben und auch hinsichtlich der Unvollkommenheit unseres Wissens bei den Schülern keinen Zweifel zu hinterlassen vermag, auf diese Weise wertvolle, zur Bescheidenheit führende Gegengewichte schaffend gegenüber zahlreichen anderen Schulwissenschaften, die zu leicht den Eindruck des in sich Abgeschlossenen und Fertigen machen und daher in dem Schüler die falsche Meinung erwecken, als habe er nun den Inbegriff alles Wissens erworben und damit die Fähigkeit wie die Berechtigung über alle Dinge in unfehlbarer Weise abzuurteilen, eine geistige Verfassung, die man namentlich auch im Volksschullehrerstande nicht gar so selten antrifft.

Ich gehe auch nicht näher auf die ästhetische Seite hin, wie die Bekanntschaft mit den Naturformen den Schüler an die Pforten der Kunst hinführt und seinen Blick für das Schöne zu öffnen vermag. Ich erinnere nur an das schöne Wort, das Professor Waldeyer, ein entschiedener Anhänger der humanistischen Bildung, in Hamburg gesprochen hat: „Die Pflege der biologischen Wissenschaften wird wieder ein verfeinerndes, ein veredelndes und schützendes Moment in unsere Erziehung hineinbringen, ja ich wage es auszusprechen, das Beste, was dem Menschen gegeben werden kann."

Die durchschlagendsten Gründe, die für eine Fortführung des biologischen Unterrichtes in den Oberklassen sprechen, liegen in erster Linie auf dem rein sachlichen Gebiete. In unseren Unterklassen besitzen die Schüler absolut nicht die geistige Reife, vor allem mangeln ihnen die unbedingt notwendigen physikalischen, insbesondere chemischen Tatsachen, die für eine tiefere Erfassung des Lebensproblemes erforderlich sind; denn ich verhehle mir gar nicht die Tatsache, dass alles, was 14—16jährigen Menschen vor-

geführt werden kann, immer ein in usum delphini zugestutztes Wissen ist und bleiben wird. Ich halte es für äusserst schwer, wenn nicht für unmöglich, die Schüler bereits in diesem Alter zu einer klaren Auffassung der Lebensfunktionen und der Abhängigkeit der Lebewesen von den äusseren Bedingungen hinzuführen. Um nur an ein Beispiel zu erinnern, wie soll unser Quintaner oder Quartaner die Ernährungsbedingungen der Pflanzen klar erfassen, wenn ihm die Zusammensetzung und Löslichkeit der Bodensalze, die physikalischen Eigenschaften des Bodens, die Bedeutung der Bodenluft, die Zusammensetzung der Luft, die chemische Wirkung des Lichtes, der Oxydations- und Reduktionsvorgang böhmische Dörfer sind? Darauf wird mir geantwortet: Dann sorge nur zur rechten Zeit dafür, dass diese Dinge mit in deinen biologischen Unterricht eingeflochten und vor allem durch einige schöne Experimente verdeutlicht werden. Ich glaube, man befindet sich hier in einer schweren Täuschung; denn es dürfte gar nicht schwer sein, den Quartaner dazu zu bringen, das auszusprechen, was man ihm über den Sauerstoff- und Kohlensäuregehalt der Luft und deren Bedeutung für den Stoffwechsel der Tiere und Pflanzen sagt, namentlich wenn man ihm durch einige Experimente die wichtigsten Eigenschaften beider Gase zeigt und ihm den Gegenstand mit Hilfe von Vergleichen und Bildern notdürftig plausibel macht. Aber ich glaube trotzdem nun und nimmermehr, dass er ohne einen vorausgegangenen sorgsam aufgebauten Chemieunterricht imstande ist, den Zusammenhang der Erscheinungen als eine gesetzmässige und notwendige Folge von Ursache und Wirkung zu begreifen. Erst nachdem der physikalisch-chemische Unterricht die nötigen Vorkenntnisse geliefert hat, wird die Möglichkeit gegeben sein, den Kreislauf des Kohlenstoffs, Sauerstoffs, Stickstoffs, Phosphors usw. in der organischen Welt, nebst den Vorgängen der Atmung, Ernährung, Verdauung, Verwesung, Vergährung, Wärmezeugung und Wärmebindung, kurzum den gesamten Stoff- und Energiewechsel im lebenden Organismus im Zusammenhang zu erörtern. Es ist meiner Meinung nach einer der schwersten didaktischen Fehler, zu dem die gegenwärtige Lehrordnung verleitet, schon dem jüngeren Schüler mit unzureichenden Mitteln Dinge erklären zu wollen, für die ihm noch die Reife abgeht. Zu leicht erlangt der Schüler dadurch jenen Schein von Wissen, der viel schlimmer ist als Unwissenheit.

Besonders auffällig zeigen sich diese Nachteile in unserem Anthropologieunterrichte. Was wir hier zu bieten vermögen, wird im ganzen besehen, eine zwar etwas vertiefte, aber sonst nur mit einem wissenschaftlichen Mäntelchen versehene Darstellung dessen bleiben müssen, was man dem 14jährigen Volksschüler mitzugeben pflegt, eine durch eine Anzahl schöner Gesundheitsregeln gewürzte, im übrigen aber sich wesentlich auf die anatomischen Verhältnisse beschränkende Kost, obgleich es bei dem im sächsischen im Gegen-



satz zum preussischen Seminarlehrplan vollständigen Fehlen eines bestimmten vorausgegangenen Kursus in pflanzlicher und tierischer Gewebelehre immer noch schwer genug fallen mag, eine durch mikroskopische Präparate gestützte Darstellung der feineren Bauverhältnisse der wichtigsten Organsysteme zu geben. Viel wichtiger als die Anatomie ist aber doch die Physiologie. Es ist mir völlig unverständlich, wie man sich eine intensive Unterweisung in der Lehre von der Ernährung über die physiologischen Leistungen des Nervensystems und der Sinnesorgane ohne Kenntnis physikalischer und chemischer Tatsachen denkt, ganz zu schweigen von den notwendigen Belehrungen über Gifte und Gegengifte, Antisepsis und Asepsis, Narkose und Reizung, die wohl kaum denkbar sind, ohne auf die Erscheinungen der auszuwählenden Löslichkeit, der Sättigung, Neutralisation, Coagulierung usw. zurückzugreifen. Wie die Studienpläne der Universitäten den Unterricht in der Hygiene nicht an den Anfang, sondern an das Ende des medizinischen Studienganges verweisen, so gehört auch unser anthropologischer Unterricht entschieden in eine höhere Klasse, in der die Beziehungen zu Physik und Chemie möglich sind. Nur dann wird er dem zukünftigen Lehrer jene Kenntnisse mitgeben können, die er auf schulhygienischem Gebiete als tägliches Handwerkszeug gebraucht und die ihn auf dem Gebiete rationeller persönlicher Hygiene zu der hohen Mission befähigt, die ihm als Pionier der Hygiene unter den breiten Volksschichten, in der Arbeiterbevölkerung der Grossstadt wie draussen im einfachen Walddorf zugewiesen ist. Nur in der Oberklasse, aber nicht vor unseren unreifen Quartanern verspreche ich mir einen Erfolg von Belehrungen über Themen wie diese: die Bedeutung der Mikroorganismen für die öffentliche Gesundheitspflege. Die Ernährung unter besonderer Berücksichtigung der Alkoholfrage. Die individuelle Hygiene mit Berücksichtigung des Sportes. Die Hygiene der geistigen Arbeit und die Pflege der Sinnesorgane. Auch an das noch wenig geklärte Problem der Behandlung der sexuellen Hygiene sei hier erinnert.

Dann erst wird das Seminar an seinem Teile an der Lösung der hohen Kulturaufgabe teilnehmen, die darin besteht, die Menschheit zu einer vernunftgemässen Lebensweise zu erziehen, sie zu bewahren vor den Folgen einseitig und rücksichtslos betriebenen Sportes, sie zu warnen, jedem neuen einseitigen Ernährungsfanatiker zuzujubeln, sie zu heilen von jenem modernen Aber- und Wunderglauben, der sich sofort jeder Kurpfuscherei und Marktschreierei ausliefert und der uns in den Erscheinungen des Gesundbetens und ähnlicher Dinge erst in letzter Zeit abermals einen Beweis dafür geliefert hat, welche Folgen die grauenhafte Unkenntnis der Einrichtungen und Eigentümlichkeiten des lebenden Organismus selbst bei den Gebildetsein-Wollenden der höchsten gesellschaftlichen Kreise mit sich bringt. Ich scheue mich gar nicht, die Ketzerei

auszusprechen, dass vieles, sehr vieles, was gegenwärtig in den Oberklassen breiten Raum beansprucht, leicht wiegt gegenüber dem, was unseren Abiturienten vorenthalten wird und dass die Zukunft ganz sicher daran gehen wird, die entscheidende Frage zu untersuchen, ob nicht der Schwerpunkt des naturwissenschaftlichen Unterrichtes in den Oberklassen in die Biologie verlegt werden müsse. Es sei hier nur an den Ausspruch Rud. Virchows auf der Schulkonferenz von 1901 erinnert: „Wir haben begründete Hoffnung, es werde nicht mehr lange dauern, bis die Forderung anerkannt wird, dass jeder gebildete Mann ein grosses Stück Biologie kennen muss, um diejenige Stellung einzunehmen, die für die Beurteilung der Welt erforderlich ist" und an die schönen Worte, in denen Friedrich Paulsen die Aufgabe der Biologie erblickt und zusammengefasst hat.

Schluss folgt.

III.

Neue Rechenmethode, gegründet auf das natürliche Werden der Zahlen und des Rechnens.

Von Dr. **E. Wilk**-Gotha.

Vorwort.

An meine Untersuchung über das Werden der Zahlen[1]) bin ich mit dem redlichen Bestreben herangegangen, mir selbst Klarheit zu schaffen über die Methodik des Rechnens und einen festen Standpunkt zu gewinnen im Widerstreit gegensätzlicher Meinungen der heutigen Rechenmethodiker, die man, in Bausch und Bogen genommen, in die beiden Gruppen der Anschauer und der Zähler zu scheiden sich gewöhnt hat. Nichts lag mir ferner als die Absicht, eine neue Rechenmethode ausfindig zu machen. Im Gegenteil, indem ich auf beiden Seiten besten Willen und nicht ungewöhnliche psychologische Einsicht voraussetzte, war ich der Überzeugung, dass hüben und drüben ein gut Teil Wahrheit zu finden sein müsse, dessen Vereinigung auf eine richtige Mittelstrasse führen werde.

Es kam anders, als ich gedacht. Im Laufe der Untersuchung stiess ich auf einen Hauptpunkt, der beim Werden der Zahlen im Geiste der Völker eine führende Rolle gespielt hat, der aber von den Zählern sowohl wie von den Anschauern übersehen, auf jeden Fall in seiner grundlegenden Bedeutung nicht genügend

---

[1]) Das Werden der Zahlen und des Rechnens auf Grund von Psychologie und Geschichte von Dr. E. Wilk. Bleyl & Kaemmerer, Dresden 1905. Preis 1,80 M.

gewürdigt worden ist. Es wurde mir klar, dass erst die Emporhebung dieses Hauptmomentes im Bildungsprozess der Zahlen in den Mittelpunkt des Rechenunterrichts diesen in seine natürlichen Bahnen lenken und ihn befreien würde von den Künsteleien der Anschauer und von den Umständlichkeiten der Zähler. Und damit war die Grundlage gewonnen für eine neue Methode des Rechnens.

Den Herren Kritikern, die sich pflichtgemäss mit meiner Schrift haben beschäftigen müssen, scheint die Tragweite meiner Ergebnisse nicht zum Bewusstsein gekommen zu sein trotz aller Anerkennung, die sie meiner Arbeit haben zukommen lassen. Eine bemerkenswerte Ausnahme machen zwei Kollegen aus Süddeutschland, die meine Schrift offenbar nicht im Zwange der Berufskritik, sondern aus Interesse am Stoffe gelesen haben, angezogen von Gedanken, die sie selbst schon in der Seele gehegt und bewegt haben. Der eine, Ludwig Wagner-Marquartstein, gibt einer empfehlenden Besprechung meiner Arbeit (Bayr. Lehrerzeitung 1906 No. 41) die Überschrift: „Neue Bahnen für den Rechenunterricht" und beginnt mit den Worten: „Eine Schrift, welche dem Rechenunterricht neue Bahnen weist, hat Anspruch, in grösseren Kreisen bekannt zu werden, um so mehr, wenn diese Bahnen nicht nur neu, sondern wahrhaft natürlich sind." Und der andere, der bekannte Rechenmethodiker Oberlehrer Knilling-Traunstein kündigt ein „neues Lehrverfahren für den grundlegenden Unterricht im Zahlenraume 1—20" an (Bayr. Lehrerzeitung 1907 No. 10) unter Berufung auf sein eigenes Werk: „Die naturgemässe Methode des Rechenunterrichts", ebenso aber auch unter Berufung auf meine Schrift und auf einige Aufsätze anderer Autoren. Er nennt das neue Lehrverfahren: „Die Methode des sinnlich-darstellenden Rechnens." „Dies dritte Lehrverfahren — meint er — besitze die vermeintlichen Vorzüge der Zahlbilderrechenmethode seinerseits wirklich und vermeide zugleich die zeit- und kraftraubende Umständlichkeit der Zählmethode."

Ich habe in meiner Schrift über „Das Werden der Zahlen" Knilling noch zu den Zählmethodikern gerechnet entsprechend seiner früheren Stellung. Wie er mir brieflich mitteilt, hat er sich aber „schon lange von den Einseitigkeiten der Zählmethode losgemacht und sich zu rationelleren Überzeugungen durchgerungen". Er beweist dies durch Anziehung einer Reihe ausschlaggebender Stellen aus seinem zweibändigen Werke: Naturgemässe Methode des Rechenunterrichtes,[1]) „auf dass Sie sich — so schreibt er wörtlich — selbst überzeugen können, dass ich mich in der Hauptsache ganz und gar zu den von Ihnen vertretenen rechenmethodischen Überzeugungen bekenne". In der Tat beweisen die angeführten Stellen eine erfreuliche Übereinstimmung unserer Ansichten. Ich ergreife daher gerne

[1]) München, Oldenbourg, Billige Ausgabe, Teil I 2,50 M. Teil II 1,50 M 1897 und 1899.

diese erste Gelegenheit, meinen Irrtum zu bekennen und Herrn Knilling als Mitstreiter für die neue Rechenmethode zu begrüssen. Ich hoffe, dass das Gewicht seiner bekannten Persönlichkeit dem neuen Unterrichtswege zugute kommen wird.

Einleitung.

Wir haben also jetzt drei Rechenmethoden: die Methode der Anschauung, die Methode des Zählens und endlich die Methode der sinnlichen Darstellung. Diese Bezeichnungen können nicht recht befriedigen. Wer sie hört, kann sich des Gefühles nicht erwehren, als könnten die Rechenmethoden ins Unbegrenzte vermehrt werden, als könnten bei einigem Fleisse noch ein paar Dutzend anderer hinzugefunden werden. Die Schuld liegt in dem ungenügenden logischen Gegensatze, auf welchem die obigen Bezeichnungen gegründet sind. Die prinzipiellen Gegensätze sind nicht getroffen, man hat bei jenen Bezeichnungen nebensächliche Merkmale zu Paten genommen und noch dazu solche, die nicht einmal jeder der drei Methoden eigentümlich zukommen. Wollen die Anschauer nicht auch zählen? Vermeiden etwa die Zähler jede sinnliche Veranschaulichung der Zahlen? Und was soll vollends der Unterschied zwischen Anschauen und sinnlichem Darstellen sein? Hier möchte ich zunächst ein Wort zur Klärung sagen. Die Sache verhält sich folgendermassen:

In Bezug auf die Materie, welche den Stoff des Rechnens bilden, ist dreierlei zu unterscheiden:

1. die Zahlen selbst, jede für sich als Individuum betrachtet,
2. die Zahlen geordnet nach ihrer Grösse zur natürlichen Zahlenreihe,
3. die Zahlen geordnet zum Zehnersystem.

Je nachdem man nun entweder die Zahlindividuen oder die Zahlenreihe oder das Zahlensystem zum Ausgangspunkte der unterrichtlichen Betrachtung macht, erhält man je eine besondere Methode des Rechenunterrichts. Diese drei müssen also heissen: die Methode der Zahlindividuen oder die monographische Betrachtung der Einzelzahlen, die Methode der Zahlenreihe oder des Zählens und endlich die Methode des Zehnersystems.

Diese letztere ist unsere neue Methode, wie sich zeigen wird. Daraus ergibt sich, dass nur diese drei Methoden möglich sind, wenigstens wenn man annimmt, dass die Ordnung des Lehrverfahrens nach der Reihe der 4 Grundoperationen des Rechnens seit länger als einem Jahrhundert für immer abgetan ist.

I.

Zahlensystem, Zahlenbau, Rechengesetze.

Das System das Erste im Rechenunterrichte, die Wurzel, die Quelle der Zahlen? Unglaublich! Soll denn die Pädagogik wieder zurückgeworfen werden in ihre Uranfänge, in die Zeiten vor Locke und Bacon? sollen die Errungenschaften von Jahrhunderten auf dem Gebiete der Psychologie wieder beiseite geschoben werden? Die beiden genannten Männer haben doch schon gelehrt, dass nichts im Geiste ist, was nicht seinen Weg durch die Sinne genommen hat. Alle Erkenntnis geht somit aus von der Anschauung der Dinge, den Einzelwesen. So entsteht die zeitliche Reihe: a) Empfindung, b) Sinnenbild oder konkrete Vorstellung, c) abstrakte Vorstellung und parallel dazu der Begriff, d) endlich das System der Über- und Unterordnung. Das System wird erst gebildet, wenn die Menge der konkreten Vorstellungen so stark angewachsen ist, dass ein seelisches Bedürfnis nach Ordnung und Übersicht entsteht. In einem psychologisch betriebenen Unterrichte wird demnach das System an letzter Stelle stehen, wird Schlusswirkung sein, nicht aber Ausgangspunkt. So mag Grube, auf den die monographische Behandlung der Einzelzahlen zurückgeht, geurteilt haben; so noch heute die Anschauer; so habe auch ich einstmals gedacht.

Und trotzdem! Das Gesagte hat mit dem System der Zahlen gar nichts zu tun, es ist nur richtig für das naturwissenschaftliche System. Hier liegt eine Begriffsverwirrung vor, verursacht durch das gleiche Wort. Ich behaupte, dass das Wort System in seiner arithmetischen Anwendung eine ganz andere Bedeutung hat wie in seiner naturwissenschaftlichen.

Sinnenbilder der Dinge hat der Mensch in grosser Menge gehabt, ehe er anfing, ein umfassendes System derselben zu bilden; dagegen ist es keinem Volke der Welt gelungen, mehr als 10 Zahlen zu erzeugen — in Wirklichkeit nur 4, wie sich bald zeigen wird —, ohne das Viele zur Einheit zusammenzufassen. Diese Gruppeneinheiten aber sind das Grundelement des Zahlensystems. Man nehme das naturwissenschaftliche System wieder weg; und alle Naturgegenstände, alle Sinnenbilder davon bleiben dieselben wie zuvor; man nehme das Zahlensystem weg, und alle Zahlen über 10 laufen zusammen in ein unbestimmtes Viel, jede Zahl verliert ihr bestimmtes Gepräge. Es ist das allerwichtigste Resultat meiner Untersuchung über das Werden der Zahlen, dass diese nur durch Einführung eines Zahlensystems gebildet werden konnten. System und Einzelzahlen sind gleichzeitig in die Höhe gewachsen. In gewissem Sinne kann man sogar behaupten, dass das System früher da war als die Zahlen: es war nämlich vorgebildet in den Händen. Diese gegenständ-

liche, diese Zweckeinheit der 5 (resp. 10) Finger der Hände ist natürlich erst bei der Zahlenbildung selbst zu einer Zahleneinheit geworden. Immerhin kann man sagen, dass der Mensch die Einheit des Vielen abgelesen hat von seinen Händen.

Das Zahlensystem ist also mit den Zahlen unlöslich verbunden, es gehört von einer bestimmten Stufe an zu deren Wesen. Sein oder Nichtsein der Zahlen fällt zusammen mit dem Sein oder Nichtsein eines Systems. Das naturwissenschaftliche System dagegen ist eine in die vorhandenen Dinge nachträglich hineingedachte Begriffsordnung, die nicht einmal richtig passen will. Überall drückt der Schuh. Die Natur mit ihren ineinander fliessenden Formen will sich dieser reinlichen Scheidung so wenig fügen, dass die Wissenschaft schon in Verlegenheit gerät, wohin sie die einfachsten Wesen einordnen soll, ob in das Pflanzen- oder das Tierreich.

Es ist bedauerlich, dass für zwei so grundverschiedene Begriffe dasselbe Wort geprägt worden ist. Nur das eine haben beide Systeme gemeinsam, dass sie eine gewisse Ordnung und Übersichtlichkeit in ihre Einzelwesen bringen. Darin mag auch der Grund zu suchen sein für die gleiche Bezeichnungsweise. Aber diese Übersichtlichkeit entspringt doch ganz verschiedenen Gründen. Das naturwissenschaftliche System schafft sie, indem es Gleiches oder Ähnliches in einer Gruppe vereinigt. Aber der Inhalt der einen Gruppe ist ganz verschieden von dem Inhalte der anderen. Wer die Familie der Zweihänder kennt, kann daraus keinen Schluss ziehen auf das, was in der Raubtiergruppe zu finden sein wird.

Ganz anders beim Zahlensystem.

Dies ist zu vergleichen mit dem Bauplane zu einem Gebäude, in dem jedes folgende Stockwerk nach einem bestimmten Gesetze gemäss dem vorhergehenden gebildet, etwa — man verzeihe diese unnatürliche Annahme — zehnmal so hoch wie dieses, sonst aber mit ihm vollständig gleich werden soll. Ist das erste Stockwerk gebaut, so kann sich jedermann mit Hilfe jenes Abhängigkeitsverhältnisses vorstellen, wie das 2. und 3. Stockwerk künftig aussehen wird. Das Zahlensystem ist nichts weiter als ein nach einem bestimmten Gesetze aufgebautes vielstöckiges Zahlengebäude. Wie die Einer gebaut sind, so auch die Zehner, die Hunderter. Infolge dieser Gleichmässigkeit wird sich jeder, wer sich in den Einern zurechtfindet, auch in den Zehnern, Hundertern usw. auskennen. So erklärt sich die Übersichtlichkeit, welche das System in die Zahlen hineinbringt: die Ordnung der Einer wiederholt sich immer wieder.

Man sollte daher nicht von einem Zahlensystem sprechen, sondern von einem nach bestimmtem Gesetze errichteten Zahlenbau, von einem gesetzmässigen Zahlengebäude. Und nunmehr wird niemandem mehr befremdlich erscheinen, dass dieses System, dieser gesetzmässige Aufbau ganz wesentlich zu den Zahlen gehört,

dass diese erst in jenem sich verwirklichen konnten, dass beide, Zahlen und System, so unzertrennlich verbunden sind wie etwa die Materie und ihre Form.

Aus der Übereinstimmung der verschiedenen Stockwerke im Bau des Zahlenraumes folgt mancherlei für die Methode des Rechenunterrichts.

a) Wenn diese nicht gleichmässig in allen Abschnitten des Zahlenraumes durchführbar ist, muss ihre Zweckmässigkeit und Natürlichkeit von vornherein bezweifelt werden. Dies trifft sowohl die Einzelbehandlung der Zahlen wie das Zählen.

Nicht einmal der Erfinder der allseitigen Zahlenbetrachtung hat es gewagt, seine Unterrichtsweise über 100 auszudehnen. Seine Nachfolger sahen ein, dass selbst in diesem Zahlenraume schon, sobald man zu höheren Zahlen hinaufstieg, ein Wirrwarr lawinenartig anwachsender Beziehungen sich ergab, in dem niemand mehr sich auszufinden vermochte. Man beschränkte daher die Methode Grubes gar bald auf die beiden ersten Zehner; heute will man sie häufig sogar nur noch im Zahlenraume 1—10 (resp. 12) gelten lassen. Der Sturm der Begeisterung ist abgeflaut, nur in der Klasse der Schulanfänger säuselt noch ein kleines Lüftchen.

Und die Zähler? Ihre Methode auf höhere Zahlenräume zu übertragen, scheitert schon an der für das Zählen erforderlichen Zeit. Bis zur Million zu zählen, das dauert etwa einen Monat bei täglich etwa zehnstündiger Arbeit, wenn überhaupt die Nerven des Menschen eine solche Kraftprobe aushalten. Das Zählen lässt sich ja ganz gewiss nicht aus der Welt schaffen, denn die Zahlmomente ungeordneter Dinggruppen lassen sich gar nicht anders bestimmen. Ebenso gewiss ist aber auch, dass das einfache Ablaufenlassen der Zahlenreihe die schlechteste und unsicherste Methode des Zählens ist, die nur angewandt wird, wenn alle anderen versagen. Wenn beispielsweise der Hirte wissen will, wieviel Stück seine Herde hat, so bleibt ihm kein anderer Weg wie eben das Hersagen der Zahlenreihe. Ist er fertig, so ist aber auch schon die Ungewissheit da, ob er sich nicht etwa doch verzählt haben könnte. Ist die Herde gross, so wird er ein zweites, drittes, sogar ein viertes Mal zählen, bis er mehrere übereinstimmende Resultate hat. Diese Unsicherheit und Umständlichkeit hat ein zweites Verfahren gezeitigt, das immer angewandt wird, wenn die zu zählenden Gegenstände handlich sind, wie z. B. das Geld. Man macht Häufchen von 10 Stück, stellt je 10 Häufchen in eine Reihe usw. Kurz und gut: man ordnet die Gegenstände nach dem Zehnersystem. Dabei braucht man immer nur bis 10 zu zählen; mit dieser kurzen Reihe zählt man die Einer, die Zehner, die Hunderter usw. Dies Verfahren hat den Vorteil der grösseren Sicherheit und der leichteren Nachkontrolle.

So erzwingt sich das Zahlensystem sein Recht, indem es die Unnatur der Methoden über den Haufen wirft. Sowohl die An-

schauer wie die Zähler müssen schliesslich zum System greifen, einfach deshalb, weil ihre Methode auf grössere Zahlen nicht mehr anwendbar und durchführbar ist. Diese Tatsache ist recht bedenklich, wenn man sie misst an der Gleichartigkeit des Zahlenbaues in allen Stockwerken. Wer diese beachtet, kann den Gedanken nicht von der Hand weisen: Ein Verfahren, welches für die Zehner zweckmässig ist, muss auch für die Hunderter und Tausender passen; und wenn es für diese nicht mehr durchführbar ist, so muss es auch für jene falsch gewesen sein. Die Fehler treten nur nach oben hin schärfer hervor, sie häufen sich schliesslich so, dass die Methode von selbst zu Falle kommt.

b) In der Tat, die Zahlenbildung kann nur dann in ihrer unendlichen Einfachheit offenbar werden, wenn der gesetzmässige Bau und die auf ihm beruhende Form der Zahlen in den Vordergrund der Betrachtung gerückt werden. Wer z. B. im zweiten Zehner begriffen hat, wie man zweigliedrige Zahlen aus Zehnern und Einern zusammensetzt, der kann das auch in jedem anderen Zehner, und es wird ihm ein Leichtes sein, in analogem Verfahren selbst drei- und viergliedrige zu bilden.

Gleiches gilt für das Rechnen. Die Einsicht in das formale Rechnen beruht auf einer kleinen Anzahl von Operationsgesetzen. Diese Gesetze sind sämtlich ein unmittelbarer Ausfluss aus dem Zehnersystem und der Zahlenformen, die ja ihrerseits wiederum eine Folge des Systems sind. Wer gelernt hat bei der Addition und Subtraktion die 10 und 20 zu überschreiten, wird das auch bei jedem anderen Zehner fertig bringen; und 17 mal 2 ist nicht einfacher herauszubringen wie 38 mal 2 usw.

Wenn die alten Rechenmeister des 16. und 17. Jahrhunderts die ganze unendliche Zahlenreihe auf einmal entwickelten, um dann gleich ganz unbeschränkt im Umfange die einzelnen Operationsgesetze durchzunehmen, so kann ich von meinem eben gezeichneten Standpunkte aus ihrem Verfahren ein Körnchen Wahrheit nicht absprechen trotz aller Verurteilung, die ihre Methode in der neueren Pädagogik gefunden hat. Aber nur ein Körnchen, nicht mehr. Weil sie ihr Augenmerk immer nur auf die Sache gerichtet haben, übersehen sie das Kind. Völker und Menchen wachsen aber nur allmählich in die Zahlen hinein, der arithmetische Horizont dehnt sich mit dem wirtschaftlichen. Das Kind in seinen kleinen Verhältnissen hat kein Bedürfnis nach hohen Zahlen. Diesen seelischen Zustand des werdenden Menschen zu berücksichtigen, daran haben die alten Rechenmeister gar nicht gedacht; sie wollten nichts weiter, als der Natur ihrer Wissenschaft gerecht werden.

Zusammenfassend können wir sagen: Das Zahlensystem ist von grundlegender Wichtigkeit für die gesamte Methodik des Rechnens. Das System gehört zum Wesen der Zahlen von 10 ab aufwärts, nur unter seiner Mitwirkung konnten diese entstehen, ohne es sind

sie nicht denkbar. Und dieser Prozess der Zahlenbildung findet für den einzelnen Menschen noch heute jederzeit statt. Wer könnte von sich behaupten, dass er alle unendlich vielen Zahlen schon einmal gedacht oder ausgesprochen habe? Einen Gegenstand, den ich noch nicht gesehen habe, kann ich mir nicht vorstellen; aber eine Zahl, die ich niemals gedacht, kann ich in jedem Augenblicke bilden. Das ist die Macht des Zahlensystems: Das Baugesetz befähigt uns, jede beliebige Stelle des Gebäudes zu treffen.

Vom Zahlensystem hängt weiter ab die äussere Form der Zahlen, ob sie einfache Grundzahlen sind, ob zwei-, drei- oder mehrgliedrige Summen usw. Und endlich, ein Ausfluss beider, des Zahlensystems und des formalen Baues der Zahlen, sind die Rechengesetze und Rechenregeln. Daraus folgt, dass nicht bloss der Zahlenbildungsprozess, sondern auch das gesamte formale Rechnen unlösslich an das Zehnersystem gebunden sind. Jede Methode, welche das nicht von Anfang an beachtet, muss zweifellos die ausserordentliche Übersichtlichkeit und Einfachheit des Rechnens verwirren, weil sie seine Gesetzmässigkeit nicht klar genug zutage fördert. Insbesondere hat die ganze Gruppierung des Zahlenmaterials, die Stoffanordnung des Rechenunterrichts, nach Massgabe des Systems zu erfolgen. Das Genauere hierüber wird sich später ergeben.

II.

Die Grundzahlen.

Die Monographen sowohl wie die Zähler müssen zugeben, dass in den höheren Stockwerken die Zahlbildung und das Rechnen auf das System gegründet werden müssen; sie müssen eingestehen, dass jedermann mit solchen für den Augenblick gebildeten Zahlen rechnen kann, auch wenn er gerade diese Zahl noch niemals der Rechnung unterworfen hat, weil eben die Gesetze allgemein gelten wegen der Gleichartigkeit des Zahlenbaues in allen seinen Stockwerken. Weniger schroffe Anhänger der beiden Methoden werden schliesslich auch zugeben, dass das System schon von der 10 ab zu seinem Rechte kommen muss. Was aber, so werden sie sagen, haben die Grundzahlen 1 bis 9 mit dem System zu tun? Hier bleibt nur die Einzelbehandlung oder das Zählen übrig, ein drittes gibt es nicht: im ersten Zehner fällt das System ganz von selbst aus. Es scheint, als wäre dagegen nichts einzuwenden.

a) Zahlenanschauung.

Wir fragen uns zunächst, ob die Einzelbehandlung der Zahlen befriedigen kann, ob sie der Natur der Zahlen entspricht. Die Anschauer behaupten: Ein verständnisvolles Rechnen ist nur möglich,

wenn der Zahlenbegriff auf klaren Vorstellungen fusst; sonst wird alles mechanischer Formalismus, gedankenloses Anwenden eingelernter Regeln. Daher müssen die Zahlvorstellungen durch Anschauung gewonnen werden. Es ist recht bezeichnend für Grube, dass er die Zahlenbehandlung in Parallele stellt mit der Betrachtung von Gegenständen im Anschauungsunterrichte oder der Pflanzen in der Botanik. Ein Verfahren, das für diese unpassend erscheine, könne unmöglich richtig sein für Zahlen. „Das elementare Rechnen nach den Spezies auseinander fallen zu lassen, ist dasselbe (d. h. ebenso falsch. D. V.), als im Anschauungsunterrichte dem Kinde die Gegenstände nach den Rubriken von Grösse, Gestalt, Farbe usw. vorzuführen. Wie aber das Kind den Gegenstand nicht kennen lernt, wenn es nach e i n e m Merkmale verschiedene Gegenstände anschaut, sondern wenn es den e i n e n Gegenstand nach seinen verschiedenen Merkmalen betrachtet, so lernt der Schüler auch z. B. die Zahl 4 nicht kennen, wenn er heute $2 + 2 = 4$ lernt, nach einigen Wochen, wenn das Subtrahieren an die Reihe kommt, $4 - 2 = 2$ usw." (Kehr, Geschichte des Rechenunterrichtes.) In kurzen Worten: Die Zahlen sollen behandelt werden wie die Gegenstände auf Grund der Anschauung durch analytische Zerlegung des Ganzen in seine Teile.

Diese Theorie der Anschauer beruht auf einer ganz falschen Ansicht von dem Wesen der Zahlen. Ist die Zahl ein Objekt der Anschauung wie ein Baum oder besser wie eine Gruppe von Bäumen?

Ein Baum, eine Gruppe von Bäumen hat Grösse, Gestalt, Farbe, Geruch usw. Jedes dieser Merkmale zieht durch einen besonderen Sinn in unsere Seele. Wirkt auf den Nerv des Auges, des Ohres, des Tastsinnes ein bestimmter Reiz, so ist die Seele gezwungen, auf eine bestimmte Weise zu antworten: wir haben Empfindungen bestimmter Qualität, denen wir uns nicht entziehen können. Wir müssen dem Reiz entsprechend empfinden, wir mögen wollen oder nicht. Ganz anders bei dem Zahlmoment der Baumgruppe. Selbst wenn wir diese mit der grössten Aufmerksamkeit betrachten, so ist doch nicht gesagt, dass uns die Zahl der Bäume dabei zum Bewusstsein kommen müsste. Die Farbe der Blätter, die Form müssen wir sehen; dass aber eine Zahl mit im Spiele ist, das kann uns ganz entgehen.

Woran liegt das? Man könnte vermuten, dass uns ein besonderer Sinn für die Perzeption der Zahlen fehlt, wie das z. B. der Fall ist inbezug auf den Magnetismus und die Elektrizität. Auch diese Kräfte sehen, hören, fühlen wir nicht, wir nehmen sie mit keinem unserer Sinne wahr, obgleich sie Naturkräfte sind von gleichem Wesen wie das Licht, der Schall, die Wärme. Bei den Zahlen liegt die Sache aber doch wesentlich anders. Die Zahl ist weder eine Qualität eines Objektes, noch das Objekt selbst, d. h. eine Summe von solchen Qualitäten, die durch einen realen Träger

zusammengehalten werden. Es gibt aber noch ein Drittes. Zwischen den Gegenständen einer Gruppe können noch Beziehungen wirklich bestehen oder wenigstens in sie hineingedacht werden. Ein Stein wird von der Erde angezogen. Das ist eine tatsächliche Beziehung. Die Wirkung dieser gegenseitigen Anziehung ist die Schwere des Steines. Diese letztere ist unseren Sinnen zugänglich; wir brauchen bloss den Stein auf die Hand zu legen, so empfinden wir sein Gewicht. Für die Anziehung selbst aber sind unsere Sinne taub. Auch „die Ehe" ist ein Beziehungsbegriff. Was sehen wir? Wir sehen einen Mann, eine Frau und Kinder; wir sehen sie gemeinschaftlich wohnen, essen und trinken; wir haben vielleicht auch einst die Trauungsfeierlichkeit gesehen. Aber alles das, Trauung, Essen, Wohnen, Kinder, Frau und Mann, ist doch noch nicht die Ehe. Diese selbst ist ein ideelles Verhältnis, eine hinzugedachte Beziehung zwischen Frau und Mann und deshalb nicht sichtbar. Ein anderes Beispiel: der Winkel. Was sehen wir? Von einem Punkte läuft hier eine Linie in bestimmter Richtung und von demselben Punkte aus da eine in bestimmter Richtung. Diese keilförmige Fläche aber ist noch nicht der Winkel. Der Begriff von ihm entsteht erst, wenn wir die eine Linie in Beziehung setzen zur anderen, indem wir etwa fragen: wie gross ist der Unterschied zwischen beiden Richtungen, wie muss ich die eine Linie drehen, dass sie in die Lage der zweiten kommt. Beziehungen sind demnach unsichtbare Brücken zwischen den Dingen, meistens Zutaten unseres Geistes, Synthesen des Denkens. Man sage nicht, die sinnliche Unfassbarkeit liege in der Abstraktheit der genannten Vorstellungen. Nein, ich habe von diesem Steine, von diesem besonderen Winkel, von der Ehe zwischen diesem Manne und dieser Frau gesprochen, also von Beziehungen zwischen ganz konkreten Einzelwesen.

Auch die Zahlen sind Beziehungsbegriffe. Die Beziehung bezeichnen wir hier mit dem Worte Addition und wollen damit sagen: Denke dir getrennte Dinge oder getrennte Gruppen von Dingen zu einer Einheit vereinigt nach dem Gesichtspunkte: wieviel sind es ihrer zusammen. Was sehen wir? Hier einen Baum, da einen Baum; kurz: Baum, Baum, weiter nichts. Alles was der Begriff „zwei Bäume" mehr enthält, ist geistiges Erzeugnis, Zutat unseres Inneren. Die Addition ist nicht sichtbar. Man verwechsele nur nicht Addieren mit räumlicher Annäherung oder zeitlicher Anreihung. Beides ist nicht dasselbe. Das beweist schon, dass wir Dinge, welche noch so nahe sind, zahlenmässig auseinander denken, und Dinge, welche noch so weit voneinander entfernt sind, zahlenmässig zur Einheit zusammendenken können. Nur soviel kann zugegeben werden, dass räumliche und zeitliche Nähe oder Annäherung sinnliche Vorgänge sind, die uns anreizen, jene additive Beziehung in die Dinge hineinzutragen einfach aus dem Grunde, weil nahe Gegenstände auch in räumlicher Beziehung als ein

Ganzes angesehen zu werden pflegen. Wenn zwei Herden Schafe zusammenlaufen, so bilden sie nach unserer Meinung eine einzige Herde. Diese räumliche Einheit der Gruppen erzeugt das Bedürfnis, auch ihre Zahlmomente zu vereinigen.

Die Zahlen sind demnach in der Aussenwelt gar nicht vorhanden, wir erzeugen sie erst in unserer Seele und denken sie hinein in die Dinge und Geschehnisse. Und das ist der Grund, warum wir eine Gruppe von Gegenständen noch so aufmerksam betrachten können, ohne dass uns auch nur der Gedanke an eine Zahl kommt. Die Zahl kann uns von aussen nicht aufgezwungen werden wie eine Farbe, sie ist nicht sichtbar, nicht hörbar, nicht fühlbar, sie ist kein Objekt der Anschauung wie ein Gegenstand der Natur; sie entsteht nur in uns, wenn wir eine bestimmte Frage stellen, die Frage nach dem Wieviel einer Dinggruppe. Dann erst denken wir uns jene Beziehung, Addition genannt, zu den Einzeldingen hinzu. Nennen wir das Wieviel eines Einzeldinges 1, so sehen wir 1, 1 (genau genommen nicht einmal soviel, wir sehen bloss die Dinge; die 1 als das Wieviel eines Dinges ist schon eine Idee); unter 2 aber haben wir uns zu denken: 1 + 1.

Es gibt also überhaupt keine Vorstellungen von Zahlen, sondern nur Begriffe von solchen.[1])

Wenn nun auch die Beziehungen unter den Dingen selbst nicht wahrnehmbar sind, so bietet doch anderseits die Aussenwelt recht vieles den Sinnen zur Perzeption an, was uns auffordert, uns geradezu zwingt, den Gedankenschluss auf eine bestehende Beziehung zu machen oder eine solche hinzuzudenken. Wer Mann, Weib, Kinder zusammenleben sieht, muss auf die Idee kommen, eine besondere Beziehung zwischen ihnen zu konstruieren, die zwischen diesem Mann und allen anderen Frauen nicht besteht. Nicht die Beziehungen, wohl aber die Dinge, zwischen welchen sie gedacht werden, sind unseren Sinnen zugänglich; zu dem noch Nebendinge, Nebenumstände, besondere Zustände und Vorgänge, welche uns jene Beziehungen

---

[1]) Wir bilden uns nicht ein, mit unserer Erklärung, die Zahl sei das Wieviel, das Wesen der Zahl erschöpft zu haben. Wir wissen wohl, dass damit eigentlich nur eine Worterklärung, eine Umschreibung gegeben ist, weil der Begriff des Wieviel keine höhere Abstraktheit und keinen weiteren Umfang hat als der Begriff der Zahl. Wir sind überhaupt der Ansicht, dass eine regelrechte Definition des Zahlbegriffs nicht möglich ist, weil kein übergeordneter Begriff zu finden ist; die Zahl oder das Wieviel ist selbst der höchste Begriff seiner Kategorie. Verschiedene Philosophen haben sich abgemüht, die Zahl auf Raum und Zeit zu beziehen. Etwas Befriedigendes ist dabei nicht herausgekommen. Man wird gut tun, die drei Begriffe: das Wo des Raumes, das Wann der Zeit und das Wieviel der Zahl als unvergleichbar anzunehmen. Wer vom Wesen der Zahl handeln will, kann demnach nur verschiedene Züge desselben hervorheben; er kann auch wohl sagen, was die Zahl nicht ist und damit ihren Begriff gegen andere abgrenzen; er kann aber nimmermehr ihr Wesen ausschöpfen.

Im Grunde genommen kommt auch darauf für den Unterricht nichts an. Wir würden uns mit solchen Erörterungen gar nicht abgeben, wenn nicht der Weg erst wieder freigemacht werden müsste durch Abtragung gar künstlich aufgebauter Methoden.

nahelegen. Die Aussenwelt gibt uns Anhaltspunkte, Leitmotive zur Erzeugung von Beziehungsbegriffen. Und diese Triebfedern sind oft so offensichtlicher, so zwingender Natur, sie zeitigen den Beziehungsbegriff so leicht, so sicher, so prompt, dass wir meinen, wir sähen die Verbindungsbrücke selbst mit, obwohl wir doch nur die Grundpfeiler wahrnehmen, zwischen denen sie unsichtbar schwebt.

Und so ist es auch bei den Zahlen. Die Zahlen selbst nehmen wir nicht wahr, aber sehr wohl die Unterlagen, auf Grund deren wir sie bilden, die Dinge und Geschehnisse. Nun gibt es im Leben tausenderlei Veranlassung, diese nur als Seiende oder als Akte zu nehmen, d. h. ganz abzusehen von ihrer besonderen Qualität. Und das sind die Vorbedingungen zur Zahlenbildung. Wenn in einer Dinggruppe die besondere Qualität jedes Einzelwesens ganz gleichgültig ist, dennoch aber jedes Wesen seinen Wert behält gerade durch die Besonderheit seines Seins, so gibt es nur noch eine Frage an die Gruppe, die Frage nach dem Wieviel.

Wenn man somit in der Methodik des Rechnens von sinnlicher Anschauung, von klaren Zahlvorstellungen spricht, so muss man unter diesem Worte etwas ganz anderes verstehen wie im Anschauungs- oder Naturgeschichtsunterrichte. Das Anschauen der Sinne, die Deutlichkeit des Vorstellens (d. h. des geistigen Schauens) bezieht sich nicht auf die Zahl selbst, sondern nur auf die Dinge, auf die Vorgänge, die immer vor aller Zahlenbildung vorhanden sind, auf die sinnlichen Motive zu ihrer Erzeugung.

Das können auch die Anschauer zugeben. Sie werden aber hinzusetzen: In der Rechenstunde wird der Sinn des Kindes durch die Unterrichtskunst des Lehrers in die Richtung gelenkt, dass es eine Gruppe von Dingen auf ihr Zahlmoment hin ansieht und nicht etwa hinsichtlich ihrer Qualität. Für den Unterricht ist demnach die Unterscheidung zwischen Sichtbarkeit der Zahl selbst oder bloss ihrer Unterlagen ganz belanglos. Vielmehr darauf kommt es an, ob das Kind beim Anblicken einer Gruppe von Dingen sofort und mit Sicherheit angeben kann, ob sie aus 2, 3 oder 4 Gegenständen besteht. Woher es sein Wissen hat, von aussen oder von innen, das kann uns dabei einerlei sein.

Wir wollen das zugestehen und auch unserseits nach alter Gewohnheit von anschaulicher Vorstellbarkeit der Zahlen sprechen in dem Falle, dass es möglich ist, das Wieviel der Dinge oder Vorgänge allein auf Grund der sinnlichen Wahrnehmung (d. h. ohne Zählen) richtig und sicher anzugeben.

Es entsteht nunmehr die Frage: Sind die Zahlen in diesem Sinne des Wortes vorstellbar?

Wir sehen eine Herde Schafe, jedes einzelne Stück ist sichtbar und scharf geschieden von den anderen und dennoch ist es unmöglich, durch blosses Sehen ihre Zahl anzugeben. Die Regellosigkeit der Anordnung ist nicht die Ursache unserer Unfähigkeit.

Selbst wenn wir die Dinge ordnen zu Zweien, Dreien, Vieren, es hilft alles nichts: Sobald es sich um eine grössere Vielheit handelt, versagt die Zahlbildung durch Anschauung vollständig. Das ist noch niemals bestritten worden.

Ebenso unbezweifelt ist im Gegensatz dazu die Vorstellbarkeit der Zahlen 1, 2, 3 und schliesslich auch noch der 4, mag die Anordnung der Gegenstände im Raume (das geometrische Zahlenbild) sein, wie sie will. Sobald wir die Dinge erblicken, wissen wir auch, wieviel es ihrer sind. Die Zahlerzeugung geht so schnell, so sicher vor sich, dass tatsächlich die Täuschung entsteht, als sähen wir die Zahlen wie eine Farbe. Daraus erklärt sich auch die merkwürdige grammatische Erscheinung, dass in den indogermanischen Sprachen die ersten drei Zahlwörter (im Griechischen auch das Wort für 4) dekliniert werden wie Eigenschaftswörter, während die übrigen Zahlwörter nicht wandelbar sind. Tatsache ist auch — ich habe seit einer Reihe von Jahren die Probe darauf gemacht —, dass fast ausnahmslos alle Schulanfänger bei ihrer Aufnahme die ersten vier Zahlen nach momentanem Sehen der aufgehobenen Finger sicher erkennen, während die wenigsten wissen, dass die Hand 5 Finger hat. Auch das beweist, dass jene vier eine von allen anderen Zahlen abweichende Art ihrer Entstehung haben.

Der Streit konzentriert sich in Wirklichkeit auf die Zahlen 5 bis 10 (resp. 12). Einige Anschauer gehen wohl noch weiter und glauben auch die Zahlen bis 20 vorstellbar machen zu können. Man sagt: Man muss nur die Körper (Kugeln, Würfel, schwarze Punkte) in eine recht charakteristische Form bringen, dann sieht man die Zahl sofort. Würde man z. B. 6 Kugeln ganz regelmässig auf die Peripherie eines Kreises verteilen, so ist das sinnliche Erkennen des Zahlmomentes ausgeschlossen. Wenn man aber die Kugeln in zwei Reihen zu je drei ordnet, so dass ein Rechteck entsteht, so sieht jedermann auf den ersten Blick, dass es 6 Kugeln sind. Und nun hat man experimentiert, man hat die Kugeln in einer, in zwei, drei Reihen geordnet, man hat quadratische Vieren gebildet usw., um herauszubringen, in welcher Form der Bilder die Zahlen am leichtesten zu erkennen seien.

Bemerkenswert ist, dass für jede Versuchsreihe alle Körper gleiche Grösse und regelmässige Entfernungen voneinander hatten, so dass die räumliche Ausdehnung des Bildes wuchs mit der Zahl der Körper, sowie dass jede Zahl eine ihr eigentümliche Bildform immer beibehielt, so oft sie auch auftrat. Um das Zählen zu verhüten, wurden die Bilder nur einen kurzen Augenblick gezeigt; aber vor Beginn der Experimente hatten die Kinder jedes einzelne Bild mit Musse betrachtet und die in ihm dargestellte Zahl festgestellt und sich eingeprägt. Und das Resultat dieser Versuche? Das Zahlmoment eines jeden Bildes wurde von einem Bruchteil der Kinder richtig getroffen, von den übrigen dagegen falsch. Ein

widersprechendes Resultat. In voller Verkennung dieses negativen Ergebnisses haben die Herren Experimentatoren ihre Versuche abgeändert und probiert, ob nicht bei anderer Anordnung der Körper ein grösserer Prozentsatz Treffer zu erreichen sei. Sie zielten auf die Nieten und suchten sie auszumerzen. Hätten sie den Blick auf die Treffer gerichtet und gefragt, vermittels welcher Anzeichen diese zustande gekommen seien, so würden sie einen besseren Einblick in den Wert, vielmehr in den Unwert ihrer Versuche gewonnen haben.

Worauf — so fragen wir — kommt es denn eigentlich an bei der Vorstellung einer Zahl, d. h. bei der Bildung des Zahlbegriffes auf Grund vorgestellter Dinge? Auf nichts weiter als auf das Wieviel der gesehenen oder vorgestellten Gegenstände. Dieses Wieviel, dieses Viele in bestimmter Höhe ist das allein Wesentliche. Alles andere ist nebensächlich. Die Gegenstände im Raume, die in die Aussenwelt projizierten Punkte haben zwar immer irgend eine Anordnung, sie besetzen den Raum in irgend einer Ausdehnung und Figur. Aber diese Figur, diese Ausdehnung sind vollständig beliebig, sie können von jeder Form und jeder Grösse sein. Wenn demnach die Kinder bei jenen Versuchen das Wesentliche der Zahl, das Wieviel einer Gruppe von Gegenständen d. h. die Beziehung der Zahl zu ihren Einheiten, unmittelbar auf Grund des Gesehenen in ursprünglicher Weise richtig erzeugt hätten, so müsste ihnen das auch möglich sein, wenn die Bilder für jede Zahl in beliebig wechselnder Gestalt und Ausdehnung aufträten, und es müsste ihnen das sogar noch möglich sein, auch wenn sie sich nicht vor Beginn der Versuche Bilder und Zahlwörter dafür dem Gedächtnis eingeprägt hätten, gerade so, wie das bei den Zahlen 1 bis 4 wirklich der Fall ist. Diese besonderen Eigentümlichkeiten der Versuche beweisen, dass keine Zahlerzeugung stattfindet, dass vielmehr die Treffer auf Grund einer ganz äusserlichen, einer ganz mechanischen Assoziation zustande gekommen sind, durch die Assoziation zwischen geometrischer Form und Ausdehnung des Bildes einerseits und dem Zahlwort anderseits, also auf Grund von Anzeichen, die mit dem Wesen der Zahl gar nichts zu tun haben. Die Bilder für die Zahlen von 5 aufwärts haben nur den Wert von mnemotechnischen Hilfsmitteln. Man weiss, dass solche dem Gedächtnisse — und nur diesem — recht gute Dienste leisten können, aber nur bei sehr sparsamer Verwendung. Treten diese Mittelchen massenhaft auf, so wird aus der Gedächtniserleichterung eine Beschwerung des Geistes mit unnützem Ballast. So kann z. B. die quadratische Neun (3 Dreien) sehr wohl das Kind daran erinnern, dass $3 \times 3 = 9$ ist. Man soll sich nur nicht einbilden, dass es diese Beziehung gesehen habe. Was sieht es? 3 Dreien, nichts weiter; vor allem keine 9 Einsen. Wer nun auswendig weiss, dass $3 \times 3 = 9$ ist, der kann natürlich sofort sagen, dass jenes Bild

die 9 darstellt. Beim Kinde aber, das diese Beziehung erst lernen soll, muss vorher erst jenes quadratische Bild mit der Zahl 9 assoziiert worden sein, dann wird es natürlich auch aus jenem Bilde die Beziehung $3 \times 3 = 9$ herauslesen können und es wird sich stets daran erinnern, wenn es jenes Quadrat sieht. So dürften noch einige andere Beispiele denkbar sein, in denen das geometrische Bild eine bestimmte Beziehung festhält. Aber eine ganze Rechenmethodik lässt sich auf solche Zahlenbilder nicht gründen, weil man nicht mit Erkenntnissen arbeitet, sondern mit mechanischen Assoziationen. Vor allem aber müssen jene Experimente über die Frage, in welcher Bildform die Zahlen am leichtesten zu erkennen sind, in das Gebiet zweckloser Spielereien verwiesen werden.

Wir fassen das Resultat unserer Überlegung über die Anschaulichkeit oder Vorstellbarkeit der Zahlen folgendermassen zusammen: Es gibt überhaupt keine Vorstellungen von Zahlen, es gibt nur Zahlenbegriffe, d. h. Zusammengriffe gedachter additiver Beziehungen zwischen gruppenweise auftretenden Dingen und Geschehnissen nach dem Gesichtspunkte des Wieviel. Sinnlich wahrgenommen werden nur die räumlichen oder zeitlichen Unterlagen, die Dinge und Vorgänge, die vor aller Zahlbildung vorhanden sind. Die Bestimmung des Zahlmomentes ist eine stete Neuschöpfung, auch wenn es sich um Zahlen handelt, die der Mensch schon tausendmal gedacht hat. Diese Neuschöpfung auf Grund des Wahrgenommenen erfolgt aber für die Zahlen 1 bis 4 so schnell und sicher, dass tatsächlich der Schein entsteht, als würden diese Zahlen selbst gesehen. In methodischer Beziehung wird man daher kaum fehlgehen können, wenn man diese ersten Zahlen zu den Vorstellungen rechnet. Alle anderen Zahlmomente von 5 aufwärts dagegen können nur nach und nach durch Zählen festgestellt werden. Die Enge unseres Bewusstseins verhindert die momentane Überschaubarkeit des Vielen und damit die sichere Bildung des Zahlbegriffs. Es ist nur noch eine ungefähre Schätzung des Vielen möglich, die um so unsicherer wird, je grösser das Zahlmoment ist.

b) Analyse oder Synthese?

Aus dem über das Wesen der Zahlen Gesagten geht ferner hervor, dass jede neue Zahl entsteht durch Synthese oder Addition niedriger bekannter Zahlen. Nicht einmal die 2 ist ohne eine solche additive Zusammenfassung denkbar. Bei den Zahlen 2 bis 4 mag diese Addition dem volkstümlichen Denken nicht recht zum Bewusstsein kommen, eben wegen ihrer scheinbaren momentanen Wahrnehmbarkeit. Bei allen anderen aber ist sie offensichtlich und sogar in die Zahlworte aufgenommen worden, wie die Zahlbezeichnungen der Naturvölker beweisen (siehe die Schrift: „Das Werden der Zahlen“). Nun ist aber nicht etwa notwendig, dass

eine Zahl immer aus Einsen zusammengesetzt gedacht wird. Diese Einheiten können auch gruppenweise auftreten. Die 6 ist 6 Einsen, sie ist aber auch $5 + 1$, $4 + 2$, $3 + 3$, 3 Zweien usw. Alle diese und noch unendlich viele andere Beziehungen sind in der Zahl 6 enthalten; denn sie hat doch nicht bloss Beziehungen zu den niedrigeren Zahlen; sondern auch zu den höheren ($6 = 10 - 4 = 12 : 2$ usw.). Irgend eine dieser Relationen steht im Bewusstsein der Menschen im Vordergrunde und wird daher als Hauptbeziehung angesehen, die übrigen sind logische Ableitungen. Bei den Zahlen des ersten Zehners pflegt der heutige Kulturmensch zuerst an die Beziehung zur Einheit zu denken, die 9 ist ihm 9 Einsen. Aber es ist nicht von vornherein ausgemacht, dass diejenige Relation, die heute als die Hauptbeziehung angesehen wird, auch zeitlich die erste gewesen sein muss, damals als die Zahl erzeugt wurde. Ausschlaggebend für die Gestaltung der Rechenmethodik muss die Feststellungen dieser ursprünglichen Relationen im natürlichen Werden der Zahlen sein. Darüber später. Hier handelt es sich zunächst um die Tatsache, dass alle Zahlen synthetischer Natur sind.

Muss demnach die analytische Behandlung der Zahlen im Unterrichte, wie sie von den Anschauern betrieben wird, nicht naturwidrig sein? Aber die Monographen werden sagen: Auch wir bilden ja die Zahlen ebenfalls zunächst synthetisch, indem wir jede folgende aus dem geometrischen Bilde der vorhergehenden erzeugen durch Hinzufügung einer Einheit (Würfel, Kugel, Punkt). Erst das so entstandene neue Bild behandeln wir analytisch, d. h. wir zerlegen es in seine Teile wie eine Pflanze und erhalten so alle übrigen abgeleiteten Beziehungen, die im Begriffe einer Zahl vereinigt sind.

Dagegen ist manches zu erwidern:

a) Die Relation, welche jede Zahl darstellt durch Hinzufügung einer Eins zur vorhergehenden, ist im natürlichen Werden der Zahlen nicht die ursprünglichste gewesen.

b) Die Relationen, die in einer Zahl liegen, sind ganz unerschöpflich, weil sie auch Beziehungen zu höheren Zahlen hat. Der Zahlbegriff ist ein Ideal, das der Mensch in seinem begrenzten Denken niemals auszuschöpfen vermag. Die Allseitigen beschränken sich natürlich auf die Relationen zu den niedrigeren Zahlen und tun weise darin, wenn sie auch ihrem Namen damit nicht gerecht werden.

c) Aber auch in dieser Beschränkung können wir ihnen nicht zustimmen. Denn nicht bloss die Zahl ist synthetischer Natur, sondern das ganze Rechnen überhaupt. Das Kind soll doch wohl im Rechenunterrichte rechnen lernen, zahlentheoretische Untersuchungen wollen wir getrost den Mathematikern überlassen. Für das Rechnen ist notwendig, dass das Kind weiss, wieviel $5 + 1$,

$4 + 2$, $3 + 3$ ist, nicht aber umgekehrt, dass die 6 zerlegt werden kann in $5 + 1$, $4 + 2$, $3 + 3$. Diese Beziehungen der 6 alle im Geiste zusammen zu haben, ist für das Rechnen vollständig überflüssig. Aber umgekehrt muss es je zwei Zahlen schlagfertig addieren können. Die Anschauer verstossen demnach gegen die natürlichsten Gedankengänge des Rechnens, sie sind in Wahrheit Zahlentheoretiker; erst durch Umkehrung ihrer Beziehungen werden diese rechenfertig. Nun weiss aber jeder Psychologe, dass, wenn zwei Vorstellungen assoziativ verbunden sind, es ganz und gar nicht einerlei ist, von welcher der beiden Vorstellungen aus die Reproduktion erfolgt. Wer ganz geläufig auswendig gelernt hat: „mensa der Tisch", der wird doch noch hängen bleiben, wenn man ihn plötzlich fragt: wie heisst „der Tisch"? Das Aufwärtszählenkönnen schliesst nicht das Rückwärtszählenkönnen ohne weiteres ein. Dazu bedarf es einer besonderen Übung. Wer also weiss, dass $6 = 5 + 1 = 4 + 2$ ist, weiss noch lange nicht, wieviel $5 + 1$ und $4 + 1$ ist. Die Analytiker müssen ihre Umkehrungen von neuem üben, sie kommen an ihre Relationen aus einer falschen, für das Rechnen ganz nebensächlichen Richtung heran, sie machen einen Umweg und verschwenden die Kraft des Kindes.

Wir ziehen einige Folgerungen.

a) Wenn die Zahlenbilder wirkliche Gedächtnishilfen werden sollen für gewisse Beziehungen, dann müssen sie von unten, von den Teilen aus aufgebaut werden. Soll z. B. dargestellt werden, dass 3 Dreien eine 9 ergeben, so muss man sein Augenmerk in erster Linie auf diese Dreien richten. Jede muss sofort auffallen als eine geschlossene Gruppe, eine muss gebaut sein wie die andere, jede muss im Ganzen auf gleiche Weise stehen; denn auch in der begriffsmässigen Beziehung ($3 \times 3 = 9$) spielt jede Drei dieselbe Rolle. Das sinnliche Bild wird demnach nur dann einen natürlichen Parallelismus zum Begriffe haben, wenn die 3 Dreien ganz gleichmässig in 3 Reihen geordnet sind, so dass das bekannte Quadrat entsteht. Sollte dagegen die Beziehung $4 + 5 = 9$ dargestellt werden, so muss die 4 für sich eine Gruppe bilden und ebenso die 5. Das Bild der 9 wird dann eine andere Figur ergeben wie in jenem ersten Falle. Die synthetische Natur der Zahlen und des Rechnens verlangt demnach, dass die Teile immer in derselben charakteristischen Gestalt auftreten, das Bild des Ganzen dagegen veränderlich wird, so dass dieselbe Zahl bald in dieser, bald in jener Figur sich zeigt je nach der dargestellten Beziehung. Bei den Analytikern ist das umgekehrt; bei ihnen soll das Ganze unveränderlich sein für alle seine Beziehungen. Man hat sich schon den Kopf zerbrochen und Künstelei auf Künstelei gehäuft, um Figuren zu ersinnen, welche auch den Teilen gerecht werden. Vergebliche Mühe! Jeder Methodiker verwirft die Bilder des anderen und baut neue auf, die aber ebensowenig befriedigen können. Das



macht: die Forderung ist unerfüllbar. Und ihre Erfüllung wäre noch nicht einmal wünschenswert. Denn nur dann, wenn jede dargestellte Beziehung ein besonderes Bild liefert, das sich von den anderen recht charakteristisch abhebt, nur dann kann die geometrische Figur eine Gedächtnishilfe werden für die Beziehung. Auch daraus ist ersichtlich, dass dieses mnemotechnische Hilfsmittel recht spärlich angewandt werden darf. Brauchbar vielleicht ist es noch für die Darstellung der geraden Zahlen (paarweise Anordnung der Einheitskörper), der ungeraden Zahlen (paarweise Anordnung mit vorspringender Eins), der 4 als 2×2 (Quadrat), der 6 als 2×3 (Rechteck). Ob noch andere Fälle praktisch sind, mag dahingestellt sein.

Allein in Bezug auf die ersten vier Zahlen kann man die Behauptung, ihre Bilder hätten nur den Wert von mnemotechnischen Hilfsmitteln, nicht aufrecht erhalten. Hier wird tatsächlich das Viele erkannt. Da man dabei dem Ganzen jede beliebige Gestalt geben kann, so liegt die Möglichkeit vor, für jede Beziehung eine charakteristische Form des Ganzen zu finden, welche auch den Teilen ihr Recht gibt. Wir könnten uns demnach hinsichtlich dieser Zahlen mit der Analyse der Anschauer einverstanden erklären, wenn nicht die synthetische Natur des Rechnens dem widerspräche. Mit Rücksicht auf das Rechnen fordern wir auch für sie den synthetischen Aufbau ihrer gegenseitigen Beziehungen und stellen dadurch Einklang her zu unserem ganzen übrigen Verfahren.

b) Das Rechnen müsse auf klare Einsicht in die Zahlen begründet werden, wenn es nicht zu einem mechanischen Formalismus werden solle, sagen die Anschauer. Wenn damit die Klarheit des V o r s t e l l e n s gemeint ist, wenn es bedeuten soll, man müsse die Einheiten einer Zahl, die Einheiten ihrer Posten gleichsam vor dem geistigen Auge stehen sehen, so ist der Unverstand dieser Forderung schon oben bei Gelegenheit unserer Kritik der Anschauung besprochen worden. Wir haben gefunden, dass es überhaupt keine Vorstellungen von Zahlen gibt, sondern nur Begriffe solcher. Wenn jene Redensart aber die Deutlichkeit des Zahl b e g r i f f s meint, wenn sie also fordert, dass man sich aller Beziehungen des Zahlbegriffs bewusst sein müsse und sie gleichsam an den Fingern herzählen könne, wie z. B. die Eigenschaften der Parallelogramme, so ist das unmöglich wegen der unendlichen Vielheit dieser Beziehungen und ausserdem überflüssig für das Rechnen. Jene methodische Forderung der Anschauer ist falsch, man mag sie wenden, wie man will. Das einzige, was gefordert werden kann und gefordert werden muss, ist, dass das Kind jene Zahlbeziehungen nicht bloss aufnimmt, sondern sich selbst überzeugt hat, dass sie richtig sind und auf Notwendigkeit beruhen, dass es also nicht bloss Worte lernt, nicht bloss Kenntnisse sich aneignet, sondern Erkenntnisse sich schafft.

Wenn es diese Einsicht gewonnen hat, dann ist weiter nichts zu tun, wie feste Einprägung der Zahlenbeziehungen in das Gedächtnis.

c) Die Fünfergruppierung.

Nachdem wir die monographische Methode abgelehnt haben, ist zu zeigen, dass wir etwas weniger Anfechtbares an ihre Stellen zu setzen wissen. Es bliebe zunächst das Zählen. Wenn man aber unter Zählen etwas mehr versteht als ein sinnloses Aufsagen der festen Wortreihe, wenn man dabei in die Worte auch einen Inhalt legen will, so ist klar, dass das Zählen den Begriff der Zahlen schon voraussetzt. In neuster Zeit ist daher ganz folgerichtig auch der Vorschlag gemacht worden, die Zahlwortreihe zuerst verständnislos auswendig lernen zu lassen und dann nachträglich diese leeren Hülsen mit Inhalt zu füllen. Für uns ist dieser Vorschlag nicht diskutierbar.

Wir wollen jetzt zeigen, dass die Ableitung der dem Rechnen zugrunde liegenden Zahlenbeziehungen des langwierigen Zählens entraten kann, dass diese Beziehungen bei unserer neuen Methode mit derselben Augenblicklichkeit erkannt werden können, wie das die Anschauer bei ihrer Behandlungsweise wenigstens behaupten.

Wir setzen voraus, was von niemandem bezweifelt wird, dass, solange das Zahlmoment einer Gruppe die 4 nicht übersteigt, die anschauliche Unterlage genügt zur sicheren momentanen Erzeugung des Wieviel. Diese ersten sozusagen empirischen Zahlen bilden nun das Material für den Bau der folgenden.

Es ist der Fehler der Anschauer, dass sie glauben, die Zahlen 5 bis 9 ganz in derselben Weise behandeln zu müssen wie die Zahlen 1 bis 4, weil jene sowohl wie diese uns im heutigen Zehnersystem als einfache Zahlen als Grundzahlen erscheinen, d. h. als ein Aggregat gleichwertiger Einheiten, in welchem jede Eins die gleiche Stellung zum Ganzen hat und keine ein Vorrecht vor der anderen geniesst. So aber wie das Zehnersystem sich heute darstellt, ist es von Anfang an nicht gewesen. Als zweites Hauptergebnis meiner Untersuchung über das Werden der Zahlen muss ich den Nachweis ansehen, dass alle Zahlensysteme in ihren Entwicklungsanfängen Fünfergruppierungen gehabt haben. Auch unser Zehnersystem, wie sich noch daran erkennen lässt, dass das Zahlwort für 10 in den indogermanischen Sprachen die Bedeutung von „zwei Händen“ d. h. von „zwei Fünfern“ hat. Es gab demnach anfänglich nur 4 Grundzahlen, nur eben die Zahlen, welche vorstellbar waren; die 5 war schon die erste höhere Einheit. Ursprüglich erzeugt aus $4 + 1$, entsprechend den 4 Fingern und dem Daumen, musste sie aus einer Vielheit zu einer Einheit zusammenschmelzen aus einem inneren und einem äusseren Grunde. Aus

einem inneren, weil die 5 Einheiten nicht mehr als Vieles klar vorstellbar waren; aus einem äusseren, weil die 5 Finger ein Zweckganzes, nämlich die Hand, bildeten. Daraus ist ersichtlich, dass die Fünfergruppierung die natürlichste von allen ist. Sie allein steht in vollkommenem Einklang mit der Vorstellbarkeit oder momentanen Erkennbarkeit der Zahlen. Das will sagen: Beim Fünfersystem — und nur bei diesem allein — werden keine Zahlen weiter als Grundzahlen, d. h. als ein gleichmässiges Aggregat von Einheiten, angesehen wie diejenigen, deren Vielheit noch überschaubar ist; sobald aber diese Möglichkeit aufhört, wird das Viele durch es in eine neue Einheit umgewandelt und dadurch wieder überschaubar gemacht.

Daraus geht nun weiter hervor, dass mit Hilfe der Fünfergruppierung auch die Zahlen 6 bis 10 momentan überschaubar werden, wenn man sie nämlich darstellt als $5 + 1$, $5 + 2$, $5 + 3$, $5 + 4$, $5 + 5$ (2 Fünfer) d. h. als Hand und 1 Finger, Hand und 2 Finger usw. bis 2 Hände. Und das sind nun wirklich die geschichtlich ersten Beziehungen, in denen die Zahlen 6 bis 10 ins Leben getreten sind. Sie sind nicht als Grundzahlen erstanden, wie wir sie heute auffassen, sondern als zusammengesetzte aus Fünfern und Einern. Wenn wir sie nun im Unterrichte auf gleiche Weise erzeugen, wie sie im Geistesleben der Völker geworden sind, so können wir die Zuversicht haben, in der Methodik des Rechnens wieder auf natürliche Wege zu kommen; wir werden die momentane Bestimmbarkeit der Grundzahlen, welche die Anschauer trotz aller Aufwendung von mancherlei Kunstgriffen vergeblich erstrebt haben, nunmehr unserseits auf einfachste Weise wirklich hergestellt haben. Diese Fünfergruppierung der Zahlen 5 bis 10 ist das Fundament der neuen Rechenmethode. Diese benutzt also nicht zusammengesetzte Zahlbilder, d. h. solche, welche aus den einfachen Bildern der 1, 2, 3 und 4 zusammengestellt sind, sondern gemischte, d. h. solche, welche aus einer höheren Einheit (der 5) und aus den einfachen Bilder (1—4) bestehen.

Daraus folgt: die Zahlen 6 bis 10 gehen in ihrer ersten Konzeption nicht auseinander hervor, die 7 setzt die 6 nicht voraus, die 8 nicht die 7 usw. Das Material für ihren Aufbau wird vielmehr in den ersten 4 Grundzahlen und dem Fünfer gefunden. Sind diese im Unterricht erledigt, so liegt dem Kinde die eine jener Zahlen so nahe wie die andere. Die Gruppe 6—10 kann daher im Unterrichte auf einmal dargeboten werden. Die momentane Überschaubarkeit von 5—10 Dingen setzt nun aber voraus, 1. dass sie schon gruppiert sind, und 2. dass wir wissen, dass die höhere Gruppe wirklich 5 Dinge enthält. Ist das nicht der Fall, so kann uns kein Mensch und kein Gott über das Zählen der Dinge weghelfen. Und hier nun ersehen wir die ausserordentliche Wichtigkeit der Hand für die Zahlbildung. Dass die Hand 5 Finger hat weiss

jedermann und auch das Kind in der Schule prägt sich das sehr schnell ein. Ist das geschehen, so ist mit der Hand immer auch die Zahl 5 gesetzt und umgekehrt mit der 5 auch die Hand. Aber wir bilden uns nicht etwa ein, dass das Kind das Viel des Fünfers aus den Fingern heraussehe; wir wissen, dass hier nur eine gedächtnismässige Assoziation vorliegt, aber eine natürliche, wie sie alle Menschen, alle Völker haben, nicht eine künstliche für das ingeniöse Gedächtnis nach Art der Zahlenbilder der Anschauer.

Ebenso fest wird nun eingeprägt das Bild der 6 als $5 + 1$ (Hand und 1 Finger), der 7 als $5 + 2$ (Hand und 2 Finger) usw. bis 10 als $5 + 5$ (2 Hände), so dass die Kinder beim Sehen der Bilder sofort an die entsprechenden Zahlen denken und umgekehrt beim Denken der Zahlen sofort die Bilder sehen. Die Umbildung dieser zusammengesetzten Zahlen zu einfachen Grundzahlen, wie solche das Zehnersystem fordert, ist erst der 2. Akt im Werden dieser Zahlen. Er vollzieht sich unter dem Drucke der Einfachheit des Zahlwortes. Ein zweiteiliges Wort (z. B. drei-zehn) zieht immer auch die Vorstellung eines zweiteiligen Zahlbegriffes nach sich (10 und 3), unter den einfachen Zahlwörtern elf und zwölf würden wir dagegen einfache Zahlen uns vorstellen, wenn nicht ihre zweiteiligen Schreibbilder (11; 12), die mit den Worten assoziiert sind, immer wieder ihre Zweiteiligkeit uns ins Bewusstsein riefe. So werden auch die Zahlen 6 bis 9 unter dem Drucke der einfachen Zahlwörter aus zusammengesetzten zu einfachen.

Die Ableitung der Additionsrelationen des Einszueinses erledigen sich nun in einfachster Weise. Soll z. B. 6 und 2 addiert werden, so hebt das Kind 6 Finger (Hand und 1 Finger), dann die folgenden 2 Finger. Jetzt sieht es mit einem Blicke, dass die Hand und 3 Finger gehoben sind und mit diesem Bilde ist die 8 assoziiert. Somit hat es die Beziehung $6 + 2 = 8$ erkannt. Alles geschieht momentan ohne Zählen, ganz wie bei den Anschauern. Wir betrachten nunmehr die Grundzüge unsrer neuen Unterrichtsweise etwas näher.

III.

Grundzüge der neuen Rechenmethode.

a) Der Zahlenaufbau.

Die Zahlen treten gruppenweise in den Gesichtskreis des Schülers.

1. Gruppe: Die empirischen Zahlen 1—4.

Sie entstehen auf Grund der Anschauung von räumlichen und zeitlichen Gruppen bei beliebiger Anordnung der Gegenstände oder

Geschehnisse. Die Gestalt des Zahlenbildes ist somit ohne Einfluss auf die Erkennung des Wieviel.

Das Erkennen wird zu einer momentanen Fertigkeit. Diese Fähigkeit bildet sich schon in der vorschulpflichtigen Lebenszeit des Kindes aus. Mit ihr kann und muss der beginnende Unterricht rechnen.

Die ersten vier Zahlen entstehen zunächst unabhängig voneinander, jede für sich allein. Die Zahl 2 setzt die 1 nicht voraus, die 3 nicht die 2, keine wird aus der anderen erzeugt. Eine schon gebildete Zahl kann aber doch ihrerseits einen psychologischen Druck ausüben zur Erzeugung der anderen. Nehmen wir an — was wohl zweifellos ist —, dass die 2 (das Paar) die erste Zahl ist, welche in der Seele des Menschen entsteht. Tritt nunmehr eine Gruppe vor Augen, deren Moment nicht zwei ist, so muss das auffallen wegen des Gegensatzes zum bekannten Zahlenbild der 2 und die Frage zeitigen, wieviel Dinge das sein mögen. Nur ein einziges (nur eines) oder 3 oder 4, so wird die Antwort lauten. In dieser Hinsicht ist besonders bemerkenswert, dass die Eins aus der Triebkraft des Gegensatzes zum Vielen entsteht, also nicht die erste Zahl ist in der Seele des Kindes.

Die Einordnung der ersten 4 Zahlen zur Reihe ist erst der zweite Akt in ihrem Werden. Nachdem der beginnende Unterricht sich von der Fertigkeit der Kinder im momentanen Erkennen der Zahlen 2, 1, 3, 4 überzeugt und sie durch zahlreiche Bestimmungen befestigt hat, setzt er mit der Herstellung der Beziehungen unter ihnen ein und betritt damit sofort das Gebiet des Rechnens. Die erste Beziehung, die im Unterrichte hergestellt wird, ist die Hinzufügung der 1, wodurch die ersten Zahlen zur Reihe geordnet werden.

Im geschichtlichen Werden haben dabei die Finger ganz hervorragend mitgewirkt. Indem bei Bestimmungen von Zahlmomenten von Gruppen gewohnheitsgemäss für jeden Gegenstand ein Finger gesetzt wurde, entstanden nacheinander die Fingerbilder der 1, 2, 3, 4 und damit die Reihe.

Ganz im Sinne der Völkerpsychologie werden auch wir im Unterrichte die Finger als bedeutendstes Hilfsmittel benutzen. „Das Fingern" der Kinder beim Rechnen ist ein natürlicher Trieb. Es wäre das Verkehrteste, was wir tun könnten, wollten wir ihn mit Gewalt unterdrücken. Wenn wir diesen Trieb in den Dienst des Unterrichts stellen, werden wir nicht bloss einem seelischen Bedürfnis des Kindes gerecht, sondern zugleich auch der Sache selbst, dem Zahlenaufbau. Es ist ja eine bekannte Tatsache, dass das Zehnersystem seine Entstehung den 10 Fingern verdankt.

Beim Gebrauche der Finger ist eine feste Reihenfolge einzuhalten, die mit dem kleinen Finger der linken Hand beginnt und mit dem kleinen Finger der rechten schliesst. Um körperliche Überanstrengung zu vermeiden, werden die Hände nicht in die Höhe

gehoben, sondern auf die Tischkante gelegt, die gebrauchten Finger über, der Rest unter die Tischplatte (Vorschlag von Knilling).

Als gemeinschaftliches Darstellungsmittel für die ganze Klasse dient eine russische Rechenmaschine mit 2 Stäben. Auf jeden Stab 10 Kugeln, die ersten 5 anders gefärbt wie die zweiten 5, so dass die Kugeln ebenso gruppiert sind wie die Finger an den Händen. Die Kugeln (3 cm Durchmesser) werden in Abständen gleich dem Durchmesser gestellt. Indem man die Kugeln beider Drähte benutzt zur Aufstellung der Zahlenbilder 2 bis 4, kann man diese in allen möglichen Gestalten zeigen mit der Absicht, aus den Zahlbegriffen die Gestalt der Bilder zu eliminieren, wenn das nicht schon durch eigene Erfahrung des Kindes vor seinem Eintritt in die Schule geschehen sein sollte.

2. Gruppe: Die 5. Sie entsteht aus 4 + 1, entsprechend dem Gegensatz der 4 Finger zum Daumen. Sie wird durch das einfache Zahlwort und das Zweckganze der Hand zu einer einfachen Zahl und zu einer neuen höheren Einheit erhoben. Dass die Hand 5 Finger hat, wird nunmehr gedächtnismässig festgehalten, so dass die Hand stets die 5 und umgekehrt die 5 stets die Hand reproduziert. An dem Kugelapparat werden, sobald die 5 von nun ab als Ganzes auftritt, die 5 gleichfarbigen Kugeln ohne Abstände aufgestellt. Treten die Kugeln also ohne Zwischenräume auf, so weiss das Kind, dass die 5 gesetzt sein soll, ohne dass es sich durch Nachzählen davon zu überzeugen braucht. Auf diese Weise wird beim Kugelapparat ebenso wie durch die Hand die momentane Überschaubarkeit dieser Zahl gesichert, und anderseits ist auch jederzeit durch Auseinanderrücken der Kugeln möglich, die Einheit der 5 wieder aufzulösen in ihre Vielheit, ganz wie bei den Fingern.

Die Einreihung der 5 in die Zahlenreihe geschieht infolge ihrer Entstehung aus 4 + 1 ganz von selbst. Das Kind kann nunmehr bis 5 zählen.

3. Gruppe: Die Zahlen 6 bis 10. Sie werden zuerst konzipiert als 5 + 1 (Hand und 1 Finger), 5 + 2 (Hand und 2 Finger) usw. bis 5 + 5 (2 Hände). Durch diese Fünfergruppierung werden auch sie momentan überschaubar gemacht, so dass nunmehr alle Grundzahlen momentan erkennbar sind. Die Umwandlung in einfache Grundzahlen geschieht unter dem Drucke des einfachen Zahlwortes und der nicht gruppierten oder anders gruppierten Dinge der Aussenwelt (s. o.).

Die Einreihung in die Zahlenreihe geschieht durch fortgesetzte Hinzufügung der 1. Nunmehr können die Kinder bis 10 zählen. Zur Bestimmung der Zahlmomente von Dingen, die nicht nach Fünfern gruppiert sind, bleibt als einziges Mittel das Zählen übrig. Ein anderes gibt es nicht.



4. Gruppe: Die Reihe der reinen Zehner. „Diese ist ganz unabhängig von den Zwischenzahlen, denn der 2. Zehner wird nicht etwa hergestellt durch Ablauf der Reihe 11, 12 usw., sondern genau so wie der erste durch Zählen von 1—10. Ebenso die folgenden Zehner. Die Reihe der Zehner setzt nichts weiter voraus als Gruppenbildung und Zählen der Gruppen. Dieser Vorgang ist viel einfacher als derjenige bei der Bildung der Zwischenzahlen. Denn diese verlangt zudem noch die Bestimmung des Überschusses und die Zusammenfassung des letzteren mit der Anzahl der Zehner zu einer einzigen Zahl, ein ziemlich schwieriger Akt, weil die zweigliedrige Benennung ein Hindernis bildet für die einheitliche Verbindung. Die Analyse der seelischen Vorgänge lässt keinen Zweifel, dass im Zehnersystem die Reihe der Zehner vor und ganz unabhängig von den Zwischenzahlen entstanden ist." (Aus „Das Werden der Zahlen". Ebenda, S. 82 und 83, wolle man den historischen Beweis nachlesen.)

Beim Aufbau der Zehner handelt es sich zuerst darum, das Viele der Zehn in eine neue grössere Einheit umzuwandeln, in die Grundeinheit des ganzen Zahlensystems. Es geschieht dadurch, dass sie äusserlich durch einen einzigen Körper versinnbildlicht wird. Dieser braucht aber nicht etwa 10 mal so gross zu sein wie der Einerkörper, weil nun einmal ein solches Grössenverhältnis der momentanen Anschauung nicht zugänglich ist. Das Kind würde in Wirklichkeit nichts weiter sehen, als dass der eine Körper grösser ist wie der andere. Das genaue Verhältnis könnte nur durch Messung und Rechnung gefunden und müsste schliesslich doch für die Zukunft gedächtnismässig festgehalten werden. Der Rechenapparat selbst aber würde dabei einen ganz unhandlichen Umfang annehmen. Bei solcher Bewandtnis glauben wir unseren Zweck ebensogut zu erreichen und mit einfacheren Mitteln, wenn wir den besonderen Wert des Zahlenkörpers nur andeuten durch die besondere Stelle, an welche er gestellt wird, ganz so, wie es im geschichtlichen Werden der Zahlen immer und überall der Fall gewesen ist. Beim Kugelapparat können wir ein Übriges tun und die Zehnerkugeln ein wenig grösser machen als die Einerkugeln, um die Kinder durch den sichtbaren Grössenunterschied stets daran zu erinnern, dass die einen etwas grösseres bedeuten als die anderen. Dass die grösseren Kugeln aber gerade 10 mal so grosse Zahlen vorstellen sollen wie die kleineren, das ist eine Feststellung, die dem Kinde gesagt und von ihm gedächtnismässig festgehalten wird. Neben den Kugelapparat der Einer wird also ein zweiter gestellt und zwar links daneben, so dass Zehner und Einer dieselbe Stellung zueinander haben wie später die Ziffern der Positionszahlschrift (Vorbereitung derselben). Dieser 2. Apparat braucht indes nur einen Draht mit 5 roten und 5 weissen Kugeln zu haben oder besser zwei Drähte mit je 5 Kugeln.

So oft nun bei Bestimmung eines grossen Zahlmomentes von Dingen der eine Schüler bis 10 gezählt hat, hebt ein zweiter einen Finger oder schiebt eine grössere Kugel vor. So entsteht die Reihe der Zehner (der Zig) als Anzahlen von Einheiten höherer Ordnung.

5. Gruppe: Die zweigliedrigen, aus Zehnern und Einern zusammengesetzten Zahlen.

Hier arbeiten beide Kugelapparate zusammen. Die Darstellung der Zahlen durch die Finger wird jetzt fallen gelassen.

Es werden grössere Zahlmomente bestimmt, etwa die 13, 14 oder 15. Erst werden zuerst 10 gezählt (grössere Kugel), dann die übrigen (kleinere Kugeln) und diese wie ein Überschuss zum Zehner hinzugefügt. Für die Vereinheitlichung der beiden Teile zu einem Ganzen sind die Zahlen 11 bis 19 vorbildlich, weil diese Zahlen des 2. Zehners sprachlich eine viel schärfere Einheit bilden als die der übrigen Stufen, indem die Teilworte zu einem einzigen Worte zusammengezogen sind, was innerhalb den übrigen Zehner nicht der Fall ist. Wir sagen z. B. dreizehn, aber drei und zwanzig. Dort kann man noch von einem einheitlichen Empfinden sprechen, hier nur von einem verstandesmässigen Zusammenhalten.

Ist der zweite Zehner gebildet, so ergeben sich die übrigen ganz von selbst nach Analogie von jenem. Scharfe Einübung, gesetzte Zahlen auszusprechen und umgekehrt genannte Zahlen zu setzen. Zählen bis 100.

6. Gruppe: Der Aufbau der Zahlen über 100 hinaus hat sein Vorbild im ersten Hundert. Ist die Hundert als neue höhere Einheit begriffen, so ist das Gesetz des Zahlenbaues vollständig festgelegt. Alles andere erfolgt aus der Triebkraft des Zehnersystems. Von jetzt ab halten wir eine Versinnbildlichung der Zahlen nicht mehr für notwendig. Die Rechenapparate werden überflüssig, weil etwas wirklich Neues weder im Zahlenbau noch im Rechnen mehr vorkommt. Alles weitere ist nur Erweiterung bekannter Tatsachen. Sollte irgendwo ein Stocken, eine Schwierigkeit entstehen, so ist auf den entsprechenden Fall im ersten Hundert zurückzugreifen und das Neue nach Analogie zu bewältigen. Im schlimmsten Falle kann eine Zeichnung als Illustration dienen.

Zum Schlusse dieses Abschnittes möchten wir noch bemerken, dass wir dem ersten Schuljahre den Zahlenraum 1—10 zuweisen. Sollte dieser nicht genug Stoff bieten, so ist nicht etwa bis 12 oder bis 20 zu gehen, wie das jetzt üblich ist, sondern es sind die reinen Zehner zu behandeln, weil alles Rechnen mit diesen nur einfache Anwendung des Einerrechnens ist.

Schluss folgt.

IV.

Die Bedeutung und Verwendung des Zeichnens im geographischen Unterricht.

Von Realgymnasialoberlehrer Dr. **Hans Teitge.**

Der geographische Unterricht gründet sich gleich dem naturkundlichen auf Anschauung. Die wirksamste Art der Anschauung ist die unmittelbare, die auf sinnlicher Wahrnehmung der Natur beruht. Aber nur ein verschwindend kleiner Teil unserer Erde, oft nur der, den die nächste Umgebung des Schulortes bietet, wird auf diese Weise von dem Schüler erfasst, während die weitaus meisten Gegenstände, von denen im geographischen Unterricht die Rede ist, sich seiner unmittelbaren Beobachtung entziehen. Alle diese Anschauungsobjekte können der Vorstellung nur durch künstliche Mittel nähergebracht werden. Daher sind Modelle, Reliefs, Karten, Landschafts- und Völkerbilder unentbehrlich. Neben diesen jederzeit fertig vorliegenden Hilfsmitteln dient zur Förderung klarer Anschauungen auch das Zeichnen, das schon Rousseau in diesem Sinne verwendet wissen wollte und das Karl Ritter in den geographischen Unterricht einführte.

Das Zeichnen als Ersatz fehlender Anschauungsmittel.

Das Zeichnen kommt in Betracht zunächst überall da, wo anderweitige Anschauungsmittel fehlen oder wo sie die geographischen Objekte und Erscheinungsformen nicht in voller Klarheit hervortreten lassen. Häufiger, als es auf den ersten Blick scheinen möchte, wird dieser Fall eintreten. So lohnt es in der mathematischen Geographie bei der ersten Besprechung des Globus die wichtigsten Linien wie Äquator, Wende- und Polarkreise, Längen- und Breitengrade besonders zu skizzieren oder die Drehung des Mondes um die Erde, der Erde um sich selbst und um die Sonne, die Lage der wichtigsten Sternbilder u. a. durch Skizzen zu veranschaulichen. Hierbei wird der Lehrer um so häufiger zur Kreide greifen müssen, je mehr es ihm an anderweitigen Hilfsmitteln fehlt. Aber auch wenn Demonstrationsapparate in hinreichendem Masse zur Verfügung stehen, lassen sich derartige Zeichnungen keineswegs ganz entbehren. Denn nicht immer zeigen die Apparate die zu illustrierenden Vorgänge genügend deutlich und einfach; und ausserdem liegt bei deren Verwendung die Gefahr nur zu nahe, dass die Schüler ihr Interesse durch Nebendinge von dem, auf dessen scharfe Betrachtung es ankommt, abziehen lassen. Auch in der allgemeinen physikalischen Geographie sind in mancher Beziehung, etwa zur

Erläuterung der einzelnen Arten der Gebirgsformation, der mannigfachen Inselbildungen, der verschiedenen Flussmündungen, der Dünenbildung, der Entstehung von Ebbe und Flut, Wandtafelskizzen recht förderlich. Weiterhin leisten bei der Einprägung der Statistik, die man mit Recht das „Schmerzenskind des geographischen Unterrichts" genannt hat, Zeichnungen sogenannter Grössenbilder, die geographische Grössenverhältnisse durch Linien und Figuren, meist Rechtecke und Kreise, veranschaulichen, namentlich für den Schüler der Unterklassen recht gute Dienste. Schon Ritter hat sie empfohlen.[1]) Durch sie lassen sich u. a., mehr als es durch Angabe von Zahlen geschehen kann, das Grössenverhältnis der Planeten untereinander und zur Sonne, die Verteilung von Wasser und Land auf der Erde, die Grössenverhältnisse der Erdteile und Einzelländer nach Flächeninhalt und Einwohnerzahl, die Verbreitung der Religionen, Menschenrassen und Sprachen auf der Erde, der Wert der Ein- und Ausfuhr verschiedener Länder u. dgl. in gelungener Weise dem Schüler nahebringen. In allen diesen Fällen ist ein Mitzeichnen der Schüler nicht erforderlich, da die schnell hingeworfenen Skizzen des Lehrers ihren Zweck erfüllt haben, wenn sie seinem Worte zum Verständnis verholfen haben.

Endlich muss hier noch auf das Profilzeichnen hingewiesen werden. Es ist in hohem Grade dazu geeignet, namentlich bei jüngeren Schülern plastische Vorstellungen von der Bodengestaltung eines Landes zu erzeugen, die die Plankarten, d. h. die gewöhnlichen Landkarten nur unvollkommen hervorzubringen vermögen. Sowohl Durchschnitte ganzer Länder und Erdteile wie auch einzelner Gebirgszüge und Bodenerhebungen kommen hierbei in Betracht. Im Interesse der Deutlichkeit wird sich bei ihnen eine mässige Überhöhung nicht vermeiden lassen, doch muss diese in den richtigen Grenzen bleiben. Profile, wie sie sich noch mehrfach in Schulatlanten finden, auf denen sanfte Höhen der Mittelgebirge zu spitzen Zacken, die Alpengipfel zu orgelpfeifenähnlichen Figuren verzerrt werden, können leicht den Schülern ein falsches Bild von der Steilheit der Böschungswinkel geben. Bei diesen Profilzeichnungen werden die Schüler, sobald sie die notwendige Handfertigkeit besitzen, mitzeichnen können; so lange dies noch nicht der Fall ist, wird der Lehrer sie wenigstens für seine Tafelskizzen die nötigen Feststellungen machen lassen.[2]) Ein konsequent durchgeführtes Profilzeichnen dürfte übrigens die von vielen empfohlenen, aber äusserst zeitraubenden Modellierübungen entbehrlich machen.

---

[1]) „Der richtige Gebrauch und die besonnene, vergleichende Anwendung geometrischer Figuren für physikalische Räume wäre in einer geographischen Verhältnislehre ganz dazu geeignet, auf eine sehr einfache und verständliche Weise zu bestimmten Vorstellungen zu führen."

[2]) Musterbeispiele für die Einführung in das Profilzeichnen gibt Matzat in seiner „Methodik des geogr. Unterr." S. 193ff. und 220f.

Das Zeichnen zur Einführung in das Kartenverständnis.

In allen bisher genannten Fällen dient das Zeichnen dazu, fehlende Anschauungsmittel zu ersetzen. Nun ist ja aber für den Hauptinhalt der Erdkunde bildliches Anschauungsmaterial bereits vorhanden, namentlich in den Karten. Indes dem, der ihre Sprache nicht versteht, bieten sie ebensowenig, wie etwa dem Laien der Anblick der Partitur eines Musikstückes. Denn „Landkarten sind Steine der Weisen und Sinnbilder, die in geheimer Sprache zu uns reden, und vor allem sollte daher der Unterricht für ein volles Verständnis dieser Bildersprache sorgen“ (Peschel, Abhandlungen I, S. 436). Das erste Verständnis der Kartensymbole wird man nun natürlich nicht so dem Schüler beibringen, dass man einfach in medias res geht, eine Karte aufhängt und die Bezeichnungen der Kartensprache nach dem gedruckten Kartenbilde selbst erklärt, wo sie dem Auge alle auf einmal in verwickelten Gestalten und mannigfaltigen Kombinationen entgegentreten. Man muss sie dem Schüler getrennt von dem übrigen Stoff des Kartenbildes nacheinander und in vereinfachter Form nahebringen. Das meiste Verständnis wird man finden, wenn man sie allmählich vor seinen Augen entstehen lässt, wie es durch das Zeichnen geschieht.

Dass man dabei von der nächsten Umgebung des Schülers ausgeht, ist naturgemäss. Zeichen können eben am besten verstanden werden, wenn sich die Erklärung derselben mit der gleichzeitigen Anschauung des Bezeichneten verbindet, so dass Gegenstand und Bezeichnung miteinander verglichen werden können. So wird der erste Unterricht im Kartenverständnis Hand in Hand gehen mit der Aneignung der geographischen Grundbegriffe aus der Heimatkunde. Der Lehrer wird dabei ausgehen vom Klassenzimmer, das er mit allem, was es an Bänken, Tischen und Schränken enthält, nach Länge und Breite durch die Schüler vermessen lässt und dann im Grundrissbild an der Tafel entwirft.[1]) Dann wird er in verkleinertem Massstabe, weil — wie die Schüler einsehen werden — der Raum der Tafel sonst nicht ausreicht, eine Grundrisszeichnung des Schulgebäudes folgen lassen und daran in wiederum verkleinertem Massstabe eine Darstellung des Stadtteils, der das Schulgebäude umgibt, anschliessen. Alsdann kann er einen Stadtplan, natürlich möglichst grossen Massstabes, aufhängen und mit den Schülern

---

[1]) Vgl. zu dieser Einführung in das Kartenverständnis: Kirchhoff, Geographie (Baumeisters Handbuch XII) S. 17—21; Lehmann, Vorlesungen über Hilfsmittel und Methode des geographischen Unterrichts S. 271—287; Trunk, Die Anschaulichkeit des geogr. Unterr. S. 135—153; Ebeling, Einführung in das Kartenverständnis (1892); Jungels, Verhandlungen der preuss. Direktorenkonferenzen Bd. 43, S. 132—137; die graphischen Darstellungen auf den ersten Seiten der Elementaratlanten, besonders aber die an die Umgebung von Weilburg angeknüpften Lehrproben in Matzat, Methodik des geographischen Unterrichts S. 160 ff.

besprechen. Durch diese Vorübungen werden die Schüler erstlich daran gewöhnt, körperliche Gegenstände in ihrem Grundrissbild wiederzuerkennen, d. h. sie gewinnen Verständnis für die Horizontalprojektion, auf der alle unsere Kartendarstellungen beruhen. Ausserdem lernen sie an diesen einfachen Verhältnissen die Massstabverjüngung und deren Wirkungen verstehen. Sie bekommen schon jetzt einen Begriff davon, dass man die ganze Erde auf einem oder mehreren Blättern Papier darzustellen imstande ist. Und sie gelangen, wenn sie beispielsweise auf dem Stadtplan die Einzelheiten ihres Schulzimmers vermissen, zu der Einsicht, dass es nicht möglich ist, auf Karten mit kleinen Massstäben jede Einzelheit zur Darstellung zu bringen, dass unsere Karten vielmehr notgedrungen generalisieren müssen. Diese Einsicht ist aber notwendig, weil sonst die Schüler ganz falsche Vorstellungen von einzelnen Gegenden erhalten, welche nach der allgemein gehaltenen Darstellung ausserordentlich monoton aussehen und doch sehr reich an Formen sind, die aber bei der Kleinheit des Massstabes nicht mehr zum Ausdruck kommen können.

Nun kann der Lehrer weiter zur Aufnahme der Umgebung der Stadt schreiten. Er wird seine Schüler auf passend gewählten Klassenausflügen die geographischen Grundanschauungen gewinnen lassen und sie nachträglich, vielleicht unter Heranziehung von Reliefs, durch Skizzen an der Wandtafel mit den Symbolen, die unsere Kartendarstellung für sie gefunden hat, vertraut machen. Schwierigkeiten bereitet dabei nur die Zeichnung der Bodenerhebungen. Der Lehrer muss hier darauf aufmerksam machen, dass der Kartograph bei ihnen ebenso wie bei den Häusern das Grundrissbild zu Grunde legt, dass er aber hier auch ausserdem die Ausdehnung der Hänge wiedergibt und deren Steilheit bezeichnet. Er wird alsdann einige den Schülern bekannte Berge oder Hügel zunächst als einfache Grundrissbilder, dann in kartographischer Darstellung in Schraffen- und daneben in Schummerungs- und in Höhenschichtenmanier auf der Tafel entwerfen. Dann kann er zur weiteren Übung eine Reihe von Bergformen aus der Phantasie an der Tafel zeichnen und die Schüler aus der Anlage der Schraffen usw. über die Böschungsverhältnisse Auskunft geben lassen. Mit Hilfe aller solcher im Anschluss an die Heimatkunde entworfenen Einzelskizzen wird es dem Schüler wenig schwer fallen, sich in das eigentümliche Wesen kartographischer Darstellung und in die Anfangsgründe ihrer Zeichensprache einzuleben.

Ein Wort noch zu der Frage, ob die Schüler solche Wandtafelskizzen des Lehrers in ihren Heften mitzeichnen sollen. Die eifrigsten Vorkämpfer des Zeichnens wie Kirchhoff, Lehmann und Matzat sprechen sich dafür aus, die meisten praktischen Schulmänner erklären sich dagegen. Gewiss würde die Darstellung kleiner Einzelobjekte eine gute Vorübung für die später geforderte Ausführung kleinerer und grösserer Kartenskizzen sein, aber die dafür

aufzuwendende Zeit dürfte in keinem Verhältnis stehen zu dem Gewinn. Der Schüler, der noch keinerlei Übung im Lineal- und Freihandzeichnen besitzt, würde schwerlich dazu imstande sein, die äusserst schwierigen gekrümmten Linien auch nur einigermassen richtig nach der Wandtafel zu kopieren. Man möge deshalb bei der ersten Einführung in das Kartenverständnis dem Schüler das Mitzeichnen wegen der entgegenstehenden technischen Schwierigkeiten ersparen.

Da im Anfangsunterricht nur die allereinfachsten und notwendigsten Elemente der kartographischen Darstellung geboten werden können, so wird auf höheren Stufen deren Kenntnis noch erheblich zu erweitern und zu vertiefen sein. Hier sind wenigstens die Schüler höherer Lehranstalten in das Wichtigste der mathematischen Kartenprojektionslehre einzuführen, wobei man der Zeichnungen an der Tafel nicht wird entbehren können. Sie sind etwa anzufertigen nach Art der bezüglichen Darstellungen in Seydlitz' Leitfaden für Untersekunda. Vor allem aber muss noch ein tieferes Verständnis der Terrainformen geweckt, z. B. der Unterschied zwischen senkrechter und schiefer Beleuchtung und besonders auch das Wesen der Isohypsen durch fertige Wandtafelvorlagen und durch schnell entworfene Idealskizzen veranschaulicht werden. Es ist für den Gebildeten, beispielsweise auf Wanderungen, kein Schade, wenn er sich auf den Messtischblättern der Generalstabskarte leidlich zurechtzufinden vermag, mit denen jeder Unteroffizier vertraut sein muss. Freilich ist auch hier Beschränkung geboten: Weniger wichtige Einzelheiten der Terrainlehre und selbständige Anfertigung von Messtischblättern und Geländezeichnungen muss man militärischen und anderen Fachschulen überlassen.

Das Zeichnen zur Verdeutlichung und Einprägung der Kartenbilder (Kartenzeichnen).

1. Allgemeiner Zweck des Kartenzeichnens.

Wenn sich der Schüler im Anfangsunterricht auf die oben angegebene Art und Weise mit den geographischen Grundbegriffen und den Elementen der kartographischen Darstellung vertraut gemacht hat, so tritt eine neue umfangreiche Aufgabe an ihn heran. Fortan wird für ihn die wichtigste, weil grundlegende Seite des erdkundlichen Unterrichts sein, die topographischen Verhältnisse der Erdoberfläche kennen zu lernen. Diesem Zwecke dienen in erster Linie Wandkarte und Atlas, die die preussischen allgemeinen Lehrpläne für höhere Schulen als „Ausgangspunkt und Mittelpunkt des geographischen Unterrichts" bezeichnen.

Nun geben ja freilich unsere gedruckten Karten recht treue und vollkommene Bilder. Aber man versetze sich an die Stelle des Schülers und betrachte mit dessen Augen ein bisher unbekanntes Land: Ein buntes Durcheinander von Gebirgen, Hoch- und Tiefebenen, von Flüssen und Städten, dass ihm unentwirrbar erscheint, tut sich vor ihm auf. Hier muss der Lehrer helfend eingreifen und Erleichterung und Vereinfachung schaffen. Das aber gelingt ihm am besten durch das Zeichnen. Denn beim Zeichnen ist er in der Lage, alles mögliche Detail gedruckter Karten, dass dem Schüler die Erfassung der Hauptformen nur erschwert, ausser acht zu lassen. Ausserdem aber entsteht beim Zeichnen das Bild des Landes nach und nach, was den grossen Vorteil bietet, dass alle einzelnen Züge weit genauer und aufmerksamer betrachtet werden, als wenn das Ganze dem Auge gleich fertig entgegentritt. Eine solche Ausschaltung alles störenden Beiwerks und ein so klares und deutliches Herausheben der Einzelobjekte kann man durch blosse Erklärungen an der Wandtafel, wie sie die Vertreter der sogenannten beschreibenden Methode allein gelten lassen wollen, nicht erreichen.

Damit, dass das Zeichnen die Auffassung der Kartenbilder erleichtert, ist seine Bedeutung noch nicht erschöpft. Es ist auch in hohem Grade dazu geeignet, fest und dauernd die behandelten Gegenstände dem Gedächtnis einzuprägen. Zunächst werden die Schüler, wenn sie bei der Neudurchnahme angehalten werden, die Wandtafelskizzen des Lehrers sorgfältig in ihrem Heft nachzuzeichnen, zu weit schärferer und eindringlicherer Beobachtung der Gestalt- und Lagenverhältnisse gezwungen, als wenn sie nur dessen erläuternden Bemerkungen an der Hand ihrer Karte zu folgen brauchen. Und auch bei der Repetition lässt sich auf keine andere Weise eine lebhaftere Reproduktion der Karte erzielen als durch das Kartenzeichnen frei aus dem Gedächtnis. Denn weder bei der schriftlichen noch bei der mündlichen Darstellung ist die Nötigung, die Vorstellungen möglichst klar zu reproduzieren, auch nur annähernd so stark wie bei der zeichnenden.

Ausserdem bietet die Verwendung der zeichnenden Methode für die Einprägung der Kartenbilder den Vorteil, dass die einzelnen bedeutsamen Elemente der Karte wiederholt und auf ganz verschiedenen Wegen dem Schüler zur Wahrnehmung und Auffassung dargeboten werden. Was der Schüler mit seinem Auge aus der Wandkarte und Skizze des Lehrers scharf und bestimmt gesehen, was er aus dessen Erläuterungen und Beschreibungen mit seinem Ohre vernommen hat, das muss er auch noch mittels seiner Hand selbsttätig darstellen. Diese Abwechslung der Tätigkeiten, diese Vielseitigkeit in der Erzeugung und Ausarbeitung der Vorstellungen gerade ist es, die ein Verblassen und Verschwinden derselben verhütet und ihnen leichteste und vollkommenste Wiederkehr ins Bewusstsein sichert.

Nach den vorstehenden Ausführungen verfolgt das Kartenzeichnen ein zweifaches Ziel: die Auffassung der Kartenbilder zu erleichtern und deren Einprägung intensiver zu gestalten. Es ist demnach in erster Linie Mittel zum Zweck, wirkt jedoch daneben auch anderweitig fördernd auf den Schüler ein. Gleich dem übrigen Zeichenunterricht entwickelt es seine Beobachtungsgabe und sein Darstellungsvermögen, schärft das Auge und übt die Hand. Daneben verdient auch ein erziehliches Moment Beachtung. Im geographischen Unterricht verhält sich der Schüler zumeist rezeptiv, beim Zeichnen hat er Gelegenheit selbst etwas hervorzubringen. Er wird dabei die Freude des produktiven Schaffens und des Könnens in sich verspüren, was sein Interesse für den Gegenstand nur heben kann.

Nach alledem wird man das Kartenzeichnen als ein vortreffliches und höchst wirksames Hilfsmittel für den Unterricht ansehen. Doch muss man sich vor der andern Einseitigkeit hüten, dass man allein durch das Zeichnen das Ziel erreichen will. „Denn wie es ein gedankenloses Abschreiben gibt, bei dem der betreffende von den Inhalt des Abgeschriebenen schliesslich nur eine geringe und unsichere Kenntnis hat, so gibt es auch ein mehr mechanisches Nachmalen einer Vorzeichnung, bei dem das Gezeichnete nur oberflächlich erfasst wird und wenig sich einprägt, weil eben die Gedanken nur wenig bei der Sache sind und demnach das Gezeichnete nicht genug in das Bewusstsein aufgenommen wird.“ (Lehmann S. 297.) Um das zu verhindern, wird man, sei es vor, sei es nach einem grössern Teilabschnitt, auf der Wandkarte oder Skizze diesen im ganzen mit den Schülern überschauen und ihn durch allerlei Fragen zu vollem Bewusstsein bringen. Erst solche Vereinigung des zeichnenden mit dem beschreibenden Verfahren wird vollen Erfolg sichern.

Zwei Einwände besonders sind es, die die Gegner des Kartenzeichnens immer wieder geltend gemacht haben: Die Schüler seien nicht imstande, brauchbare Zeichnungen zu liefern, liefen also Gefahr, sich falsche Anschauungen an Stelle der richtigen des Kartenbildes einzuprägen, und das Kartenzeichnen koste zu viel Zeit.

Was den ersten Punkt betrifft, so sind gewiss die Schülerskizzen — namentlich in den Unterklassen — keine Kunstwerke, die einen Vergleich mit den gedruckten Kartenbildern aushalten könnten. Aber sie wollen ja auch gar nicht Wand- und Atlaskarte verdrängen oder ersetzen; sie wollen nur diese ihre vollkommeneren Vorbilder, aus denen der Schüler nach wie vor hauptsächlich seine Anschauungen entnehmen soll, demselben näherbringen, das Charakteristische auf ihnen hervorheben und dessen Einprägung erleichtern. Eine Gefahr, dass solche Skizzen den Geschmack verdürben, wie die Zeichengegner behaupten, liegt ebensowenig vor wie bei den Erstlingsversuchen und Leistungen der Schüler im Zeichenunterricht überhaupt.

Um auf den zweiten Einwurf einzugehen, so lässt sich nicht leugnen, dass bei Hinzunahme des Zeichnens die Neudurchnahme einer Karte mehr Zeit in Anspruch nimmt, als wenn man dieselbe nur beschreiben lässt. Da aber, wie wir sahen, die Verwendung des zeichnenden Verfahrens eine schärfere und dauerndere Erfassung der Objekte verbürgt, so wird man sich bei Repetitionen kürzer fassen und hier den Zeitverlust wenigstens teilweise wieder einbringen können. Übrigens bemerkt Kirchhoff (a. a. O. S. 36) hierzu nicht mit Unrecht, dass, wenn die Ausübung des Kartenzeichnens die Topik tüchtig einpräge, für eine solche Hauptsache immer Zeit vorhanden sein müsse.

2. Spezielle Handhabung des Kartenzeichnens.

a) Was soll man zeichnen?[1])

Bei den grossen Vorteilen, die das Kartenzeichnen für die Verdeutlichung und Einprägung der Kartenbilder bietet, halten es einige Vorkämpfer des zeichnenden Verfahrens wie Kirchhoff und Lehmann für erforderlich, dass alles, was im topographischen Teil der Erdkunde zur Durchnahme gelangt, auch gezeichnet wird. So wenig stichhaltig aber die eben angeführten Einwände der Gegner des zeichnenden Verfahrens dafür sind, es überhaupt aus dem Unterricht zu verbannen, so richtig weisen sie doch auf gewisse Schranken hin, die dem geographischen Zeichnen gezogen sind. Einmal gebieten der umfangreiche Stoff und die beschränkte Zeit gewisse Rücksichten, und andrerseits müssen die Skizzen der Fassungskraft und technischen Fertigkeit der Schüler angepasst sein. So warnen denn auch die preussischen allgemeinen Lehrpläne vor Überspannung der Anforderungen und legen es dem Lehrer nahe, „sich mit Umrissen, Profilen und ähnlichen übersichtlichen Darstellungen" zu begnügen.

Zunächst fordert die knapp bemessene Zeit Beschränkung in der Verwendung des Zeichnens. Werden wichtigere Aufgaben durch das Kartenzeichnen beeinträchtigt, so kann es mehr schaden als es nützt. „So wird der Lehrer oft genötigt sein, ein an sich ausgezeichnetes Lehrverfahren unbenutzt zu lassen, selbst wenn es einen bestimmten Zweck besser als jedes andere erreicht, sobald dazu mehr Zeit erforderlich ist, als für diesen Zweck übrig bleibt." (Jungels a. a. O. S. 142.) Das ist um so eher möglich, als das Zeichnen, wenn auch ein vortreffliches, so doch kein unerlässliches Mittel zur Aneignung der Kartenbilder ist. Auch das erklärende Wort des Lehrers kann, obgleich im allgemeinen weniger gut, das Verständnis und die Erfassung des Kartenbildes vermitteln.

---

[1]) Vgl. zu dieser Auswahl der zu zeichnenden Objekte bes. Jungels a. a. O. S. 145f.

Da wird man das Zeichnen zunächst in allen den Fällen einschränken können, wo so einfache Gegenstände vorliegen, dass sie gar keiner Vereinfachung mehr fähig sind und sich ohne weiteres verstehen und einprägen lassen. Nur dort, wo sich gewisse Schwierigkeiten bieten, wo das Zeichnen die Auffassung erleichtern und fördern kann, ist es anzuwenden. Sodann ist massgebend für die Auswahl die Wichtigkeit des Gegenstandes. So wird man sich bei der Wahl der Länder mit Skizzen derjenigen begnügen, deren Einprägung „praktischen Nutzen“ für den Schüler hat.[1]) Man unterstütze demnach durch Zeichnungen die Geographie des eigenen Vaterlandes und derjenigen Länder, mit deren Kultur es in Wechselbeziehungen steht oder einst gestanden hat; präge also mit Hilfe von Skizzen besonders die Kulturländer alter und neuer Zeit ein. Die Polarländer, Britisch-Nordamerika, Sibirien u. ä. zeichnen zu lassen wäre eitel Zeitvergeudung.

Endlich verdient auch die politische Einteilung der Erdräume, deren genaue Einprägung von geringerer Wichtigkeit ist als die ihrer physischen Gestalt, weniger Berücksichtigung. Sie kann zum grössten Teil ohne Zuhilfenahme des Zeichnens auf der Grundlage der physischen Gliederung eingeprägt werden.[2])

Neben der knapp bemessenen Zeit erheischen sodann das geistige Niveau und die Handgeschicklichkeit der Schüler Rücksichtnahme bei der Auswahl der zu zeichnenden Gegenstände. Man darf daher in den ersten Jahren vom Schüler, soweit man ihn überhaupt zeichnen lässt, noch nicht Darstellungen von formenreichen und komplizierten Gesamtübersichten, etwa von Erdteilen oder von ganz Deutschland, verlangen,[3]) so instruktiv solche auch sein mögen. Dem Lehrer der Naturkunde, der gleichfalls zeichnen lassen soll, wird es hier nie in den Sinn kommen, Umrisse eines ganzen Spechtes, eines ganzen Elefanten, einer ganzen Biene zeichnen zu lassen; er wird sich mit der Nachbildung charakteristischer Teile, etwa der Zunge, eines Zahnes, des Stechapparates begnügen. Und so mag es auch der Lehrer der Geographie, beispielsweise in der Quinta höherer Schulen, mit der Skizzierung von Flusssystemen, schwerer durchsichtigen Gebirgszügen und einzelnen Landgebieten genug sein lassen, für die die Geographie von Deutschland hinreichendes und recht lohnendes Material bietet. Alsdann wird man weiterhin all-

---

[1]) Fordern doch auch die preussischen allgemeinen Lehrpläne, dass, „unbeschadet der Bedeutung der Erdkunde als Naturwissenschaft, vor allem der praktische Nutzen des Faches für die Schüler“ ins Auge zu fassen ist.

[2]) In demselben Sinne äussern sich auch Heiland a. a. O. S. 15 u. 33, Lehmann S. 409—410 und Jungels S. 146.

[3]) Solche hält z. B. Lehmann a. a. O. S. 450—453 für wünschenswert. Ganz übertriebene Forderungen stellt C. Fr. Meyer (Lehrproben und Lehrgänge 30 S. 47 ff.) schon an den Sextaner, so z. B. freihändiges d. h. ohne Zuhilfenahme des Lineals vorzunehmendes Gradnetzzeichnen und Entwerfen von ganzen Erdteilen.

mählich vom Leichteren zum Schwereren fortschreiten. In der Quarta lässt man einfache Skizzen der Einzelländer Europas, event. in Teildarstellungen zeichnen, in der Untertertia von den komplizierteren fremden Erdteilen (Asien und Nordamerika) Teildarstellungen wichtigerer Gebiete, von den weniger gegliederten (Australien, Afrika, Südamerika) Gesamtübersichten anfertigen. In der Obertertia wird für eine sorgfältig ausgeführte Gesamtskizze von Deutschland, in der Untersekunda für eine solche von Europa die notwendige Handfertigkeit vorhanden sein; hierauf wird man sich allerdings wegen der geringen Stundenzahl beschränken müssen. Die schon so oft behandelte Streitfrage, ob beim Kartenzeichnen Gesamtübersichten oder Teildarstellungen zu bevorzugen seien, löst man daher in der Praxis am besten so, dass man mit den leichter auszuführenden Teildarstellungen beginnt und allmählich mehr und mehr zu den schwierigeren Gesamtübersichten übergeht. Dabei darf man natürlich eine andere Rücksicht nicht ausser Acht lassen: Gesamtübersichten sind da angebracht, wo es weniger auf die genaue Einprägung des Details als auf die grossen und hauptsächlichen Züge des Ganzen ankommt. So wird man also bei den fremden Erdteilen Gesamtübersichten bevorzugen und nur, wo sich solche wegen Mangels an Zeit und wegen zu grosser technischer Schwierigkeiten verbieten, zu Teildarstellungen als einem Notbehelf greifen. Bei Europa und Deutschland, mit deren Einzelheiten die Schüler ebenso vertraut sein müssen, wie mit dem Gesamtbild, werden sowohl Gesamtskizzen wie Spezialdarstellungen angebracht sein, von denen jene, wie oben ausgeführt, am besten auf der Unterstufe, diese im späteren Verlauf des Unterrichts ihren Platz bekommen.

b) Wie weit sollen sich Lehrer und Schüler am Zeichnen beteiligen?

Als Zweck des Kartenzeichnens haben wir oben die Verdeutlichung und Einprägung der Kartenbilder hingestellt. Aus diesem Zweck ergibt sich ohne weiteres, dass ein häusliches Kopieren der Atlaskarten durch den Schüler — ganz abgesehen von dem Zeitaufwand, den es erfordert, — völlig wertlos ist, weil es, meist gedankenlos und mechanisch ausgeführt, die Karte weder verdeutlicht noch einprägt. Denn der Schüler ist, namentlich auf der Unterstufe, noch nicht dazu imstande, das vor seinen Augen befindliche Bild selbständig zu analysieren, gleichsam das Gerippe fest zu erfassen, an das sich die Einzelheiten erst anlehnen. Es bedarf dazu vielmehr von seiten des Lehrers der Anleitung und vorbildlichen Ausführung einer Skizze, die aus all dem Detail des Kartenbildes das zu Besprechende in seinen Hauptformen und seinem wesentlichen Verlauf zur Darstellung bringt.

Geteilt sind die Meinungen darüber, wann der Lehrer, ob vor,

nach oder gleichzeitig mit der Besprechung der Wand- und Atlaskarte seine Skizzen ausführen soll. Das Zeichnen nach der Durchnahme der Karte[1]) halte ich nicht für angebracht, da ja ein namentlich auf der Unterstufe bedeutsamer Zweck der Skizzen der ist, das Kartenbild zu verdeutlichen. Es wäre doch wenig zweckmässig, erst ein Land an der Hand der Karte zu besprechen und sie dann mit Hilfe des Zeichnens dem Schüler näherzubringen und ihm das Verständnis derselben zu erschliessen. Eher zu rechtfertigen ist der von Kirchhoff (S. 36—37) und Lehmann (S. 454—455) vorgeschlagene Weg. Sie wollen — letzterer freilich erst nach einem „summarischen Gesamtüberblick" der Wandkarte — unter Beiseitelassung aller gedruckten Karten gleich mit Zeichnen beginnen und erst dann zur Wandkarte und zum Atlas greifen, so vom Einfachen zum Komplizierten fortschreiten. „Die Schüler werden dann," sagt Lehmann, „auf dieser zunächst mittels der Zeichnung gewonnenen festen Grundlage nachher auch die detailliertere und mit allerlei anderem Stoff umkleidete Darstellung, welche die gedruckten Karten von denselben Gegenständen geben, um so besser zu überschauen und um so leichter mit vollem Verständnis zu erfassen imstande sein, weil sie dann in der letzteren sogleich die grossen Züge wiedererkennen, die ihnen bereits durch die gezeichnete Skizze bekannt und geläufig sind, und die nun den sicheren Grundstock bilden, an den sich auch alles andere damit um so leichter anfügt." Hierbei liegt nun aber die Gefahr nahe, dass die Schüler ihre ersten und darum besonders haftenden Anschauungen vornehmlich aus der im Verhältnis zur Karte doch recht unvollkommenen Skizze entnehmen und sich vielleicht gar etwas Falsches einprägen. Ausserdem fehlt ihnen bei den ersten Strichen der Zeichnung die Beziehung und das Verhältnis zum Ganzen. Nach alledem halte ich für am praktischsten einen dritten Weg, dass die Zeichnung die Durchnahme der Karten begleitet, derart dass der Schüler beide ständig vergleichen kann. So wird er am besten die Karte zu lesen, zu verstehen und zu benutzen lernen, und zugleich wird er für die Mängel der Zeichnung in dem Kartenbild jederzeit ein sofortiges Korrektiv haben.

Das Vorzeichnen des Lehrers bietet hauptsächlich nur den einen Vorteil, dass es dem Schüler das Verständnis des Kartenbildes erleichtert. Soll das Kartenzeichnen ausserdem dauernde und feste Erinnerungsbilder einprägen, dann muss auch der Schüler mitzeichnen. Wäre es demnach am meisten förderlich, wenn der Schüler alles das, was der Lehrer an der Tafel vorzeichnet, während der Stunde in sein Heft einträgt, so stellen sich doch dem Schüler-

[1]) Dafür treten ein Wagner, Die zeichnende Methode beim geographischen Unterricht S. 115, Matzat a. a. O. S. 108—109, Heiland a. a. O. S. 50—51 und Trunk a. a. O. S. 158—159.

zeichnen Schranken in den Weg. So müssen wir uns beispielsweise an den höheren Schulen ebenso wie die preussischen Lehrpläne wegen der Unbeholfenheit der Schüler gegen ihr Zeichnen auf der Sexta wie in der Heimatkunde so in der Erdkunde überhaupt aussprechen. Für Quinta fordern die Lehrpläne „Entwerfen von einfachen Umrissen an der Tafel"; sie wünschen also hier offenbar das Zeichnen in Heften noch nicht, das sie erst von Quarta aufwärts verlangen. Ich halte aber dafür, dass auch der Quintaner, besonders im zweiten Semester, imstande ist, einfache Darstellungen auszuführen. Daher sollte man schon ihn aller Vorteile, die das Kartenzeichnen mit sich bringt, teilhaftig werden lassen.

In der folgenden Stunde wird man die Schüler das in der vorhergehenden Durchgenommene noch einmal an der Wandtafel darstellen lassen. Dadurch werden sie genötigt sein, sich auch zu Hause über die Skizze Klarheit zu verschaffen und sich dieselbe unter vergleichender Heranziehung der Atlaskarte einzuprägen. Häusliche Zeichnungen in sorgfältiger Ausführung regelmässig aufzugeben, halte ich auf der Unterstufe nicht für angebracht. Solche Massregel könnte dort, wo das Zeichnen dem Schüler noch zu viel Schwierigkeiten bietet, leicht zur Überbürdung führen. Man wird hier also das Ziel des Kartenzeichnens im wesentlichen durch energischen Unterricht in der Schule erreichen müssen. Bei fortgeschritteneren Schülern mögen häusliche Zeichenaufgaben besonders wichtiger Gegenstände am Platze sein.[1])

Das von den eifrigsten Vertretern des Kartenzeichnens empfohlene Kartenextemporale ist aus demselben Grunde, Überspannung der Schüler zu verhüten, zu verwerfen. Dass es zu einer solchen kommen muss, namentlich wenn, wie Kirchhoff und Lehmann fordern, über jedes besprochene Land ein Extemporale angefertigt wird, beweist folgender Passus Kirchhoffs in Schmids Enzyklopädie II, S. 904: „Wird die Zeichnung öfter wiederholt — und es genügen hierzu, nachdem der erste Anfang im geographischen Zeichnen überwunden ist (!), bei nicht allzuschweren Karten (!) erfahrungsgemäss fünf bis sechsmal (!) — so kann sie sich dem Gedächtnis so fest einprägen, dass er sie schliesslich auch als eine Art von Extemporale frei aus dem Kopf zu entwerfen vermag. Und das ist als das wünschenswerte Ziel zu betrachten." Woher der Schüler für diese Zeichnungen zu Hause — denn dort soll er

[1]) Häusliches Kartenzeichnen wird von Grau, Massvolle Anwendung des Zeichnens im geographischen Unterricht, unter allen Umständen verworfen. Matzat (S. 119) und Heiland (S. 58f.) fassen es als Regel, dass der Schüler jedesmal das, was er in der Schule nachgezeichnet hat, zu Hause in ein Reinheft überträgt. Kirchhoff (S. 37) endlich, der das Mitzeichnen der Schüler in der Klasse für unratsam erklärt, will „das zeichnerische Einüben des Kartenbildes nach dem Zeichenatlas allein dem häuslichen Fleiss überlassen", eine Forderung, die namentlich auf der Unterstufe ganz undurchführbar ist.

sie ja nach Kirchhoff noch dazu in selbst angefertigten Gradnetzen ausführen — die nötige Zeit finden soll, ist mir unbegreiflich. Mit Recht bemerkt selbst ein so unbedingter Anhänger der zeichnenden Methode wie Matzat (S. 119), dass durch solche Extemporalien das Zeichnen nicht mehr Mittel, sondern Zweck des geographischen Unterrichts werde. Wo das zeichnende Verfahren konsequent durchgeführt wird, da sind Kartenextemporalien überflüssig und überall sonst zu schwer. Als Mittel der Kontrolle und des Antriebs genügt die bereits besprochene Wiederholung der durchgenommenen Zeichnung an der Wandtafel. Die aber stellt insofern nicht so hohe Anforderungen an den Schüler, als hier jeden Augenblick der Lehrer oder ein anderer Schüler helfend eingreifen kann.

c) Nach welcher Methode soll man zeichnen?

Es handelt sich zum Schluss noch um die Frage, welche von den zahlreichen Methoden, die für das Kartenzeichnen in Vorschlag gebracht sind, am praktischsten für den Unterricht zu benutzen ist. Meine Aufgabe kann es nicht sein, alle diese Methoden, die nach Dutzenden zählen, einer eingehenden Besprechung zu unterziehen, nur die allerverbreitetsten will ich hier behandeln. Bemerken will ich, dass ich zu dieser Zusammenstellung mehrfach Lehmanns treffliche „Vorlesungen über Hilfsmittel und Methode des geographischen Unterrichts" herangezogen habe.

Die Kartographen unterscheiden bei den Kartenbildern Situation und Terrain. Unter der Situation verstehen sie die Horizontalprojektion der auf der Karte zu verzeichnenden Gegenstände, also das Grundrissbild. Dieselbe umfasst die Darstellung der Küsten- und Grenzlinien, der Gewässer, Ortschaften usw., kurz das gesamte Kartenbild mit Ausschluss des Bodenreliefs. Die Darstellung der Bodenerhebungen, der Höhen- und Böschungsverhältnisse dagegen wird unter dem Namen der Terrainzeichnung zusammengefasst.

Was zunächst die Situationszeichnung betrifft, so herrschen die grössten Meinungsverschiedenheiten darüber, wie die Grundlagen für dieselben zu gewinnen sind. Soll man das gesamte Gradnetz oder nur einen Teil desselben oder anderweitige Hilfskonstruktionen zu Grunde legen?

Kirchhoff und nach ihm Debes[1]) und Lehmann wollen als Stütze der Kartenskizzen das gesamte Gradnetz verwenden und zwar nicht, wie die Kartographen, ein Gradnetz in Kurven, dessen Ausführung sehr mühsam ist, sondern ein geradliniges. Durch das Maschenwerk wird das ganze Kartenbild in eine Anzahl von Teilen zerlegt, von denen jeder einzelne sich sehr genau einzeichnen lässt. Die Vorteile der Methode sind vor allem, dass die Schüler bei

[1]) Vgl. dessen Zeichenatlanten.

einiger Aufmerksamkeit grobe, das Bild entstellende Fehler auch bei den kompliziertesten Darstellungen vermeiden und dass sie eine Anschaunng über die genaue Lage des Landes auf der Erdkugel und über die aus dem Gradnetz berechenbare Grösse desselben erhalten. Aber das Verfahren hat doch auch seine Mängel, die namentlich auf der Unterstufe recht hervortreten. Erstlich erfordert es sehr viel Zeit und Mühe, wenn der Schüler, namentlich der ungeübtere, sich für jede Zeichnung sein Gradnetz selbst anfertigen soll. Sodann liegt besonders im Anfang die Gefahr vor, dass der Schüler ängstlich und mechanisch von Gradtrapez zu Gradtrapez zeichnet und dass ihm so die Totalität des Bildes verloren geht. Weiterhin bringt der Schüler der Unterstufe den Begriffen geographischer Länge und Breite noch nicht das volle Verständnis entgegen. Endlich wäre es ein geradezu ungeheuerliches Verlangen an den Schüler, wollte man ihn, was Kirchhoff (Baumeisters Hdb. S. 37) und Meyer (S. 71) — schon vom Sextaner — fordern, dazu anhalten, sich gewisse Fixpunkte zu merken, ohne die sich ja mit dem Gradnetz nichts anfangen lässt.[1])

Alles in allem mag man, wenn man auf die letzte Forderung verzichtet und die Stützpunkte selbst angibt, auf der Mittel- und Oberstufe das Kirchhoffsche Gradnetzverfahren, dessen Vorteile erst bei vorgerückterem Verständnis und beim Zeichnen schwieriger Gesamtübersichten hervortreten, verwenden. Auch in Quarta schon kann man einige kompliziertere Gebilde Europas nach demselben zeichnen lassen; sonst aber ist es im allgemeinen auf der Unterstufe zu schwierig und wenig zweckentsprechend.

Den Mängeln des Kirchhoffschen Systems abzuhelfen, ohne wie sie glauben dessen Vorzüge abzuschwächen, versuchen mehrere Methodiker dadurch, dass sie dem Schüler einen grösseren oder geringeren Teil des Inhalts der Karte vorgedruckt in die Hand geben. Derartige Hilfsmittel geben ausser dem stets fertig vorliegenden Gradnetz den Umriss entweder ganz in Punktierung, so dass die Schüler dieselben einfach nur auszuziehen brauchen, oder nur streckenweise, so dass sie das Fehlende freihändig ergänzen müssen. Manche von ihnen bieten dann ausserdem noch das Flussnetz oder das Terrain. Für die oberste Stufe sind bisweilen die blossen Gradnetze hinzugefügt.

Was den Wert dieses Einzeichnens in gegebene Grundlagen betrifft, so ist dieser, je nach der Art der gedruckten Vorlagen, ein sehr verschiedener. Wo am wenigsten Nötigung zu aufmerksamer

---

[1]) Solcher vom Schüler zu merkender Stützpunkte verlangt Kirchhoff für einen so einfach gegliederten Landkomplex wie Afrika 7: $^{37}/_{10}$ Kap Blanco, $^{35}/_{20}$ Nadelkap, $^{12}/_{51}$ Kap Guardafui, $^{15}/_{343}$ Kap Verde, $^{36}/_{354}$ Strasse von Gibraltar, $^{4}/_{10}$ Guineabusen. Das Einprägen so schwer zu behaltender Zahlenkombinationen belastet das Gedächtnis ausserordentlich.

Beobachtung vorliegt, also beim blossen Nachziehen angedeuteter Linien, wird sich der geringste Nutzen ergeben. So ist namentlich ein Gebrauch der — übrigens die Mehrzahl bildenden — Vorlagen unratsam, die die gesamten Küstenumrisse in Punktierung bieten. Gerade jene mit Hilfe des Kartenzeichnens fest und sicher einzuprägen, ist ja von besonderer Wichtigkeit. Denn sie bilden die notwendige Grundlage, den Rahmen, in den sich alles andere erst einzuordnen hat. Je mehr dagegen die gegebene Grundlage dem freien Einzeichnen Spielraum lässt, desto mehr Wert wird die betreffende Skizze haben. Alles in allem ist der vollständig freie Kartenentwurf allem Einzeichnen in gegebene Grundlagen vorzuziehen, da er am besten auf alle zu beachtenden Teile der Karte die volle Aufmerksamkeit zu lenken und alles dabei jeweils störende Beiwerk fernzuhalten vermag. Gegen die Verwendung bloss vorgedruckter Gradnetze wird sich nichts einwenden lassen.

Selbst bei Zuhilfenahme gedruckter Gradnetze würde das Kirchhoffsche Verfahren entsprechend dem oben Angegebenen auf der Unterstufe im allgemeinen nicht zweckentsprechend sein. Welche Methode ist nun aber geeignet, hier dasselbe zu ersetzen?

Ich muss zunächst noch ein paar Methoden kurz besprechen, deren Verwendung ich für weniger angebracht halte. Zunächst suchen einige Methodiker anstatt des vollständigen Gradnetzes, dessen Anlage sie für zu zeitraubend halten, mit einigen ausgewählten Gradnetzlinien auszukommen. Ich halte es gleich dem Kirchhoffschen Verfahren auf der Unterstufe für ungeeignet, weil hier der Schüler für ein tieferes Verständnis des Gradnetzes noch nicht reif ist. Noch weniger zweckmässig ist ein Verfahren, das an Stelle des trapezförmigen Gradnetzes ein auseinander gleichen quadratischen Maschen zusammengesetztes Quadratnetz zu Grunde legen will. Bei der Vergleichung der Skizzen mit den gedruckten Karten kann dies Verfahren die Schüler nur zu leicht zu Missverständnissen, zu Verwechslungen von Quadratnetz und Gradnetz führen.

Dagegen kann man öfters mit besonderem Nutzen die sogenannte konstruktive Methode verwenden, die aus einer geometrischen Hilfsfigur heraus die Grundgestalt des zu zeichnenden Objekts entwickelt. Welcher Lehrer möchte sich z. B. entgehen lassen, die Pyrenäenhalbinsel als ein Trapez aufzufassen, Belgien und Sachsen als rechtwinklige Dreiecke zu bezeichnen, in Böhmen ein Parallelogramm zu sehen, dessen Diagonalen sich in Prag schneiden? Natürlich darf man nicht überall, was extreme Vertreter wie Canstein, Oppermann und Dronke wollen, dieses Verfahren zur Anwendung bringen. Nichts wäre verkehrter, als komplizierte Gebilde, wie etwa Österreich-Ungarn, auf Grund desselben zeichnen zu lassen. Sie würden ganz ungeheuerliche Hilfskonstruktionen erfordern. Nur wenn die natürliche Ähnlichkeit den Vergleich der geographischen Gestaltungen mit

einfachen, geradlinigen Figuren nahelegt, ist diese Methode einfach und zweckmässig.

Nicht selten lassen sich auch mit Hilfe von „Normallinien" auf einfache Weise brauchbare Skizzen anfertigen. Stössner, der dies Verfahren ausgebildet hat, legt als Normalmass die Entfernung zweier wichtiger Punkte, die gemerkt zu werden verdient, — also z. B. die Länge eines Gebirges oder eines bedeutsamen Fluss- oder Küstenabschnitts — zu Grunde. Um die Hauptstützpunkte seiner Zeichnung zu gewinnen, zieht er eine Gerade und trägt auf dieser die Normale mehrfach ab. Durch einige der so gewonnenen Punkte zieht er dann, senkrecht zur Haupthilfslinie, weitere Gerade, auf denen er gleichfalls die Normale abträgt, so dass er eine ganze Reihe von Stützpunkten gewinnt. Ähnlich sind die von Harms empfohlenen Skizzen, nur dass hier die Normalstrecken nicht allein rechtwinklig, sondern auch spitz- und stumpfwinklig zusammengesetzt werden. Einfachere Skizzen von Flussläufen, Gebirgszügen und wenig gegliederten Ländern lassen sich mit Hilfe dieser Methoden meist recht bequem darstellen. Kompliziertere Gebiete verlangen freilich einen gewaltigen Apparat von Hilfslinien und werden, wenn noch Winkelabschätzungen erforderlich sind, oft recht verzerrt. Zudem lassen sich nicht immer passende Normalen auffinden.

Mehrfach wird auch das Matzatsche Verfahren,[1]) der den erforderlichen Anhalt für die Zeichnung mit Hilfe von Distanzkreisen gewinnt, empfohlen. Es werden je nach Bedürfnis 50 oder 100 Kilometer in den Zirkel genommen. Mit denselben schlägt man um einen vorhergenannten, bedeutsamen Punkt einen Kreis, zuerst auf der Karte, dann an der Wandtafel und auf den Skizzenblättern. Aldann werden alle wichtigen Punkte auf und in der Nähe der Kreislinie und dazu die Richtung derselben vom Zentralpunkte aus bestimmt. Darauf werden mit grösserer Zirkelöffnung (200, 300 usw. km) neue Kreise geschlagen und das angegebene Verfahren wird so oft wiederholt, bis alle erforderlichen Stützpunkte gewonnen sind. Man muss zugeben, dass das dargelegte Verfahren an sich einfach und wenig zeitraubend ist. Dagegen bieten die Distanzkreise in vielen Fällen keine wirksame Unterstützung beim Zeichnen. Ausserdem ist zwar die ungefähr richtige Einhaltung des Abstandes der einzelnen Punkte vom Mittelpunkte aus auf alle Entfernungen hinreichend gesichert. Aber die Schätzung der Himmelsrichtungen, in denen die einzelnen Stützpunkte vom Mittelpunkte aus gelegen sind, wird bei zunehmender Entfernung vom Mittelpunkte und der dadurch bedingten Vergrösserung der Spielräume immer unsicherer. Auch dies Verfahren ist daher gleich

---

[1]) Vgl. Methodik S. 329 ff. und die 35 Skizzen im Anhang derselben.

den vorhergehenden für die Anfertigung von Teildarstellungen oft zweckentsprechend, für Gesamtübersichten eignet es sich nicht.

Häufig endlich wird bei ganz einfachen Spezialskizzen, namentlich bei Gebirgszügen und Flussläufen, der Fall eintreten, dass sich dieselben auch ohne alle Stützpunkte zeichnen lassen. Alsdann möge man nicht erst einer bestimmten Methode zu Liebe mit der Darstellung eines Hilfsgerüsts mehr oder weniger Zeit verschwenden, sondern frisch darauflos zeichnen. Mögen solche Zeichnungen auch etwas summarisch ausfallen und die Hauptzüge nur annähernd wiedergeben, sie werden immer noch klarere Anschauung und festere Aneignung vermitteln, als es die blosse Beprechung nach der gedruckten Karte ohne das Zeichnen vermag.

Das Ergebnis der vorstehenden Erörterungen über die Gewinnung der Stützpunkte für die Situationszeichnung ist folgendes: Bei Gesamtübersichten, wie sie hauptsächlich auf der Mittelstufe höherer Lehranstalten gezeichnet werden, lässt sich das Kirchhoffsche Verfahren nicht entbehren, da allein das Gradnetz hinreichende und sichere Anhaltspunkte für kompliziertere Zeichnungen bietet. Auf der Unterstufe, wo es sich ohnehin nur um Zeichnungen von geringerem Umfang und minder reichem Inhalt handelt, ist das Gradnetzverfahren wenig zweckmässig. Überhaupt mag sich hier der Lehrer nicht sklavisch an eine bestimmte Methode binden, sondern in jedem einzelnen Fall die auswählen, die am einfachsten und schnellsten zum Ziele führt. Als besonders geeignet empfehlen sich entweder die Normallinien- und die konstruktive Methode, oder aber das Distanzkreisverfahren; häufig kann man auch ohne besondere Stützpunkte durch sogenannte Faustzeichnungen seinen Zweck erreichen.

Wir gehen zur Terrainzeichnung über. Die Kartographen stellen das Terrain durch Schraffen und verschiedene Farbenabtönungen dar. Ihr Verfahren lässt sich natürlich für den Unterricht nicht verwerten. Als Ersatz dafür sind eine ganze Reihe von Symbolen empfohlen und in Anwendung gebracht worden. Seydlitz zunächst deutet den Längenverlauf der Gebirge durch einfache dicke Striche an. Dies Verfahren hat den Vorzug grösster Einfachheit, gibt aber kein Bild vom Umfang der Gebirge, so dass z. B. Städte und Flussquellen, die dem Gebirge angehören, oft in der Ebene zu liegen scheinen. Infolgedessen ist die Strichmanier für einen regelmässigen Gebrauch untauglich. Ausnahmsweise kann man sie mit Nutzen verwenden, um kompliziertere Gebirgssysteme wie die Alpen, bei deren Einzelheiten es weniger auf die Ausdehnung als auf die Hauptrichtung ankommt, mit möglichster Einfachheit zur Anschauung zu bringen.

Die Nachteile dieser Methode sucht Matzat (a. a. O. S. 333 f.) mit seiner „Flächenmanier“ zu umgehen. Er lässt zur Darstellung eines Gebirges den Schüler mit dem Wischer einen Längsstrich

auf seinem Blatte ziehen, diesen dann auseinanderwischen, wodurch er die Breitenausdehnung des Gebirges erhält, und endlich dunklere Töne aufsetzen, so dass sich höhere Gebirgspartien von niedrigeren unterscheiden lassen. Trotz unleugbarer Vorzüge ist auch diese Art der Terraindarstellung für Schulzwecke nicht geeignet. Erstlich können durch sie bei minder gewandter Ausführung die Zeichnungen leicht verschmiert werden. Ausserdem aber fehlt diesen Terrainbildern — und das ist der Fall auch bei den von Matzat seiner Methodik beigegebenen Tafeln — das klare Hervortreten und die deutliche Bestimmtheit der Umrisse; sie haben etwas Verschwommenes, was einer leichten Erfassung und sicheren Einprägung hinderlich ist.

Die Kirchhoffsche Bogenmanier (a. a. O. S. 37) endlich stellt die Ränder und Abhänge der Bodenerhebungen durch auswärts geschwungene Bogen dar. Wie mit der Matzatschen Methode kann man mit ihr nicht nur den Umfang der Gebirge, sondern auch deren Höhen- und Böschungsverhältnisse ausdrücken, indem steiler und tiefer abfallende Böschungen durch kräftigere und kürzere Bogen, sanftere Abdachung und geringere Höhe durch gestrecktere und schwächere Bogenanlage angedeutet werden. Vor der Matzatschen Manier zeichnet sie sich durch Anschaulichkeit, Klarheit und Bestimmtheit aus, so dass sich die einzelnen Terrainformen leicht und sicher einprägen lassen. Ihre Darstellungsweise ist einfach genug, um schon auf der Unterstufe, ohne dass es dazu besonderer, längerer Einübung bedürfte, von jedem Schüler leicht und schnell ausgeführt werden zu können. Nach alledem entspricht von allen Terraindarstellungsweisen die Kirchhoffsche Bogenmanier am besten den Schulzwecken, da sie die erforderliche Ausdrucksfähigkeit mit genügender Deutlichkeit und Einfachheit verbindet.

B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

I.

Über E. v. Sallwürks „Prinzipien und Methoden der Erziehung“ und die dritte Auflage der „Didaktischen Normalformen.“[1]

Von Fr. Franke in Leipzig.

I.

In der ersten Schrift will Verf. „den systematischen Grundplan“ seiner Erziehungslehre zeichnen und bietet so zu seinen bisherigen Schriften, insbesondere

[1]) Prinzipien und Methoden der Erziehung. 80 S. Leipzig, Dürrsche Buchh. 1906. Preis 1,20 M. — Die did. Normalformen. 3. Aufl. 164 S. Frankfurt a. M., M. Diesterweg 1906. Preis 2 M.

zu den „Normalformen" und zu „Haus, Welt und Schule", womit ich mich zu beschäftigen Anlass genommen hatte, den letzten Unterbau. Dabei sucht er eine feste Stellung zu gewinnen zu den Grundgedanken, welche in der Gegenwart die Pädagogik neu aufbauen wollen und dabei einander vielfach entgegenwirken. Ein derartiger Versuch, das Gewirr durchsichtiger zu machen, ist willkommen zu heissen, auch wenn man wieder Anlass hat, der gegen Herbart und noch mehr gegen Ziller gerichteten Polemik gegenüber — andere ist darin kaum zu finden — sich abwehrend zu verhalten. Da diese Zeilen die Grenzen einer Anzeige möglichst innehalten sollen, so begnügen sie sich mehrfach, nur die Differenzpunkte für nötige eingehende Erörterungen herauszuheben.

1. Nach einem einleitenden Kapitel entwickelt das zweite „die obersten pädagogischen Prinzipien" (S. 6—15), und zwar sind deren drei. Das erste Prinzip nennt Verf. das „der vollen natürlichen Entwickelung". Die Erziehung ist nach ihm nicht erst eine Erfindung der Kultur, sondern schon eine „Einrichtung der Natur. Auch die Tiere erziehen ihre Kinder wie der Mensch." Man sieht, dass Verf. den Begriff Erziehung weiter als gewöhnlich nimmt, und das hängt wohl mit einer anderen, sogleich zu erwähnenden Auffassung zusammen. Das Prinzip selbst wird nämlich dahin formuliert, die Erziehung solle „in das Erziehungswerk der Natur unmittelbar eintreten und die von ihr begonnenen und begründeten Entwickelungen zu voller Ausbildung bringen". Gegen die erste Hälfte, gegen das „Eintreten" in das begonnene Werk ist nichts einzuwenden, denn anfangen muss die absichtliche Tätigkeit ganz gewiss bei dem, was ohne sie schon vorhanden ist. Aber reicht die zweite Hälfte des „Prinzips" für die Fortführung der Arbeit aus? Dass man in dem, was die „Natur" begonnen und begründet hat, möglichst unterscheiden muss, was davon verdiene, dass man es zu voller Ausführung bringe, und was man zu bessern, zu biegen oder unwirksam zu machen suchen müsse, wird man dem Verf. nicht erst sagen wollen; aber sein „erstes oberstes Prinzip" legt in den Begriff „Natur" schon das Merkmal der Vorzüglichkeit, des positiven teleologischen Wertes mit hinein, und dadurch wird das Weitere bestimmt. Etwas Ähnliches tat Rousseau, und nur deshalb konnte er Umkehr zur Natur fordern.[1]) Der Verf. aber erwähnt Rousseau mit dem Zusatze, seine Forderung sei insofern nicht richtig, „als die Kultur kein Gegensatz der Natur ist".

Daraus ergibt sich, dass der Verf. auch in den Begriff „Kultur" das Merkmal des rein positiven Wertes mit hineinlegt, und das muss auch jede Pädagogik tun, die in ihrem teleologischen Teile über die „Kulturarbeit" hinaus nichts Höheres kennt. Dieser Punkt wird bei dem dritten Prinzip wieder zur Sprache kommen.

Aus dem ersten Prinzip folgert Verf. zunächst die Forderung, „dass der psychische Kreislauf, der jeder Aufnahme unserer Eindrücke[2]) eine Verarbeitung im Innern des Menschen und eine dieser entsprechende Gegenwirkung folgen lässt, aufrecht erhalten werde". Das ist völlig anzuerkennen, weil dabei die „Natur" sozusagen nur ihrer formalen Seite nach zu Norm und Zweck gemacht wird; die Erziehung, sagt Verf., kann vieles tun, was der Natur

[1]) Vgl. Theod. Vogts Biographie Rousseaus in Manns päd. Klassikern.
[2]) Sollte es heissen „äusserer Eindrücke"?

entspricht, „aber sie tut vielleicht nicht alles“ oder sie trifft „das von der Natur gewollte Verhältnis“ nicht. So wehrt das erste Prinzip jede Art von Einseitigkeit ab, insbesondere die, dass es unsere Erziehung an Einwirkung von aussen nicht fehlen lässt, aber „diejenigen jungen Menschen für besser erzogen hält, die wenig nach aussen wirken“. Diese Verkennung und Verbannung des „Handelns“ findet Verf. aber auch in Herbarts Pädagogik. Er hat diese Behauptung schon in den „Deutschen Blättern“ von 1900 („Interesse und Handeln bei Herbart“, auch im „Päd. Magazin“ Heft 147) und zuletzt noch in der „Deutschen Schule“ (Dezemberheft 1906) vorgebracht; ich meine, man dürfte sich durch die Überzeugung, dass man ihm darin gar nichts nachgeben könne, nicht länger abhalten lassen, ihm einmal auf diesem Pfade nachzugehen. —

2. Vom psychischen Kreislauf aus gelangt Verf. zu seinem zweiten obersten Prinzip. Er betrachtet es als ein Verdienst Herbarts, dass er gegenüber der Trennung nach Seelenvermögen „der Seele in seiner Psychologie ihre Einheit wiedergegeben hat“. Verf. will auch nicht die tiefe Spaltung in leibliche, geistige und sittliche Erziehung, sondern sein „Prinzip der inneren Einheit“ verlangt, dass immer „die Einheit des menschlichen Wesens erhalten bleibe“. Die Ausführungen setzen auseinander, wie gemäss dem allgemeinen Zusammenhang eine seelische Erscheinung aus anderen hervorgeht oder andere hervortreibt; die Vorstellungen sind „ursprünglich nur die Antwort unseres Organismus auf einen durch die Sinnesorgane ihm zugetragenen Reiz“; „auch was wir Gefühl nennen, ist nichts anderes als eine Reaktion auf einen in bestimmten Nervengebieten zur Wirkung gelangten Reiz“ u. s. f. Ob das wirklich ein neues „Prinzip“ ist, darüber nachher. Verf. bleibt hier wieder zu vertrauensvoll bei der „Natur“ stehen. „Unser Denken,“ sagt er, „ist ebenso von unseren Gefühlen abhängig, wie unser Wille von ihm angeregt und durch das Gefühl bedingt wird.“ Das sind allerdings Tatsachen des Seelenlebens, aber z. B. in dem ersten Satze, dass unser Denken von unseren Gefühlen abhängig ist, fehlt der Gedanke, dass dieser tatsächliche Zusammenhang auch Erscheinungen hervortreibt, von denen andere — oder auch ein zweites Ich des Trägers selbst — fühlen, denken und wollen, dass es so nicht sein sollte. Dann gehen zum zweiten Male aus einem ersten Anstoss die entsprechenden weiteren Wirkungen hervor, das Denken überwindet gewisse subjektive Regungen und wird vielleicht rein objektiv. Alsdann kann man wohl sagen, die natürliche, aber verwerfliche Abhängigkeit des Denkens von Gefühlen sei von einer höheren Instanz aufgehoben, von einem besseren Willen überwunden worden. Das alles ist in der Psychologie Herbarts genau erörtert[1]) und in seiner Pädagogik verwertet; trotzdem bringt der Verf. das alte Vorurteil wieder vor, dass Herbart „den Boden seiner Erziehung lediglich im Vorstellungsraume sieht.“

3. Das dritte Prinzip, das der sozialen Kultur, muss uns dann sagen, warum die Erziehung das Werk der Natur fortsetzen und nichts verkümmern lassen soll. Die Erziehung soll nämlich „der menschlichen Gesellschaft dienen,

[1]) Vgl. meinen Aufsatz: „Zu Herbarts Lehre vom Gefühl“ im 36. Jahrb. des Vereins f. wiss. Päd., besonders S. 274 ff., und Päd. Stud. 1904, S. 368 ff.

indem sie dem Zögling das Kulturgut der Zeit mitteilt und dadurch ihn zur Arbeit an dieser Kultur befähigt".

Damit legt also Verf., wie bei dem ersten Prinzip in die „Natur", so hier in die „Kultur" und in die „Gesellschaft" das Merkmal der Vorzüglichkeit mit hinein und macht damit seine Arbeit an den „Prinzipien der Erziehung" unklar. An der „Befähigung zur Mitarbeit" braucht man nichts auszusetzen, und mitteilen kann man dem Zögling auch nur, was man hat, was vorhanden und mithin ein Bestandteil der Kultur ist. Aber man „soll" doch gewiss der menschlichen Gesellschaft nicht schlechthin dienen, nicht an allem möglichen mitarbeiten, und die eigentlichen Kriterien des Sollens und Nichtsollens werden in den vorliegenden Prinzipien der Erziehung nicht für sich herausgestellt, sondern ohne deutliche Scheidung mitgedacht, bald mehr, bald aber auch weniger erkennbar. Man prüfe nur folgende Sätze: zu dem Kulturgut „gehören auch die Lebensgestaltungen, die wir unter dem Begriff des Sittlichen zusammenfassen. Sie sind der Ausdruck der gesellschaftlichen Beziehungen unter den Menschen . . . So ist denn die Erziehung zur Sittlichkeit ein Ausfluss des sozialen Erziehungsprinzips". Das ist ganz die Sozialpädagogik mit den bekannten Fehlern, die nun sogleich wieder verwendet werden zu unzutreffenden Beschuldigungen anderer. Die „neuere Wissenschaft" habe erkannt, „dass der Mensch von Natur ein Gesellschaftswesen ist". Von wann an diese neuere Wissenschaft datiert wird, ist nicht gesagt, doch wird der Durchschnittsleser diese neuere Wissenschaft nach der „Individualpädagogik" Herbarts usw. setzen. Aber was Verf. über diese Seite der Natur des Menschen sagt, ist Herbart durchaus nicht fremd, ja es ist vielleicht von ihm erst gefunden oder mindestens durch seine neue Auf- und Anfassung der psychologischen Tatsachen erst klarer durchschaut worden.[1]) Nur solche Naturerkenntnis, nicht sittliche Grundgesetze spricht der Verf. immer wieder aus, wenn er darlegt, dass die Sittlichkeit nur in der Gesellung entstehen und sich zeigen kann, ja er weist selbst bei dem Manne auf Salos y Gomez ganz richtig darauf hin, dass wir uns denselben sogar „ohne alle Kunde von Wesen seiner Art" denken müssen, bevor wir sagen könnten, er kenne keine Pflicht, es sei nichts Sittliches an ihm; bei dem wirklichen Manne Chamissos ebenso wie bei Robinson und seinen wirklichen Vorbildern stiftet schon der aus der Gesellschaft mitgenommene psychische Besitz eine Menge von Willensverhältnissen, der Mann gefällt oder missfällt auf Grund derselben wenigstens sich selbst und stellt sich ein Wohlgefallen oder Missfallen des lieben Gottes vor.

In unseren wirklichen Verhältnissen müsste man, weil ja alle in der Gesellschaft leben, nach den Bestimmungen, wie sie auch der Verf. wiederholt, eigentlich erwarten, dass auch alle sittlich lebten und handelten, so wie es ja auch in der Gesellung unmöglich ist, nichts von anderen zu erfahren und selbst nicht von anderen bemerkt zu werden. Im Reiche der bewusstlosen Natur sind z. B. die Strömungen unserer Atmosphäre der genaue Ausdruck der Verteilung des Luftdruckes, und Druck und Strömungen hängen wiederum ab von den Wärmeverhältnissen, sie gestalten sich genau denselben

[1]) Päd. Stud. 1896, S. 84 ff.

entsprechend, und wir tragen keine Sorge, dass da einmal eine boshafte Abweichung zu verhüten sein könnte. Aber sind wir mit unseren menschlichen Verhältnissen so zufrieden, dass wir die vorhandenen Lebensgestaltungen schlechtweg „unter den Begriff des Sittlichen zusammenfassen“ möchten? Sie sind zunächst ein natürliches, genau nach den vorhandenen Bedingungen gebildetes Erzeugnis, und wer diesen Bedingungen nachforscht, der treibt Naturgeschichte dieser Lebensgestaltungen. Sittlich im naturgeschichtlichen Sinne nennen wir diese Erzeugnisse, weil wir an denselben überhaupt über die Scheidung von Ursache und Wirkung hinaus noch eine besondere Betrachtungsart üben, und im Sinne dieser Betrachtungsart unterscheiden wir dann sittlich und unsittlich.

Der letztere Begriff sittlich gehört in die pädagogische Teleologie, die angeführten Bestimmungen des Verfassers enthalten aber, wenn man sie im Zusammenhange der ganzen Erörterungen auffasst, nur den ersteren. Das ist die Unklarheit, die in der ganzen Sozialpädagogik immer wiederkehrt. In meiner schon erwähnten gegen Rissmann gerichteten Arbeit: „War Dörpfeld Individualist?“ [1]) habe ich das ausführlich zu zeigen versucht, aber R. fühlt sich bloss missverstanden und verletzt und hat sich bis heute fortwährend dagegen „verwahrt“. Die Verwahrungen zeigen aber bloss, dass ihm der eigentliche Streit- und Trennungspunkt immer noch nicht klar geworden ist; nicht die Natur oder das Wohl der Gesellschaft, nicht der natürliche Zusammenhang des Sittlichen mit derselben ist fraglich; sondern Herbart fordert und vollzieht für die eine Art prinzipieller Betrachtung die begriffliche Trennung des Sittlichen vom Sozialen,[2]) die die Sozialpädagogik entweder höhnend abweist, wie z. B. Bergemann, oder wenigstens nicht klar vollzieht, wie der Verf. der vorliegenden Prinzipien.

Die Lücke, auf die hiermit hingewiesen ist, zeigt sich sogleich wieder, wo Verf. über das Verhältnis der drei Prinzipien zueinander spricht und damit den Ertrag der prinzipiellen Untersuchung für das folgende zusammenfasst. Das dritte, sagt er, ist sachlicher Art, die beiden ersten sind formaler Natur. Von diesen beiden bezieht sich das erstere mehr auf die Sicherung natürlicher Vorgänge, während das zweite sich darauf richtet, dass die natürliche Ordnung nicht durch eine Massregel der geschäftlichen Ordnung des Erziehers gefährdet werde. Ich vermag, wie oben angedeutet, die „Sicherung natürlicher Vorgänge“ und den Schutz der natürlichen Ordnung gegen Gefährdung nicht genügend auseinander zu halten, will aber dabei nicht verweilen. Richtig ist, dass zur Ausbildung einer „geschlossenen Persönlichkeit“ alle drei gehören, aber — sie reichen nicht ganz! Man kann ohne Mühe geschlossene Persönlichkeiten finden, die gewiss auch der Verf. nicht als Vorbilder betrachten und hinstellen würde; es fehlt in diesen „Prinzipien“ die scharfe Bestimmung, welche Anschauungen und Maximen der Person Geschlossenheit verleihen sollen.

---

[1]) Päd. Stud. 1896.

[2]) Über den „gänzlich verschiedenen Gang der Betrachtungen, durch welche wir das Ideal, und durch welche wir die Kenntnis des Wirklichen gewinnen“, vgl. Herbarts Werke, Ausgabe von Kehrbach 3, S. 218 ff.; von Hartenstein 13, S. 123 ff.

4. Die folgenden Kapitel trennen die „Arbeitsgebiete der Erziehung“ in die drei Gebiete, nach denen dann drei Methoden unterschieden werden. Die psychologischen Bemerkungen über die Natur des Willens wiederholen die üblichen schiefen Angriffe auf Herbarts Psychologie und gipfeln in der Behauptung, Zillers Methode fusse ganz auf einem vermeintlich von selbst ablaufenden psychischen Mechanismus, bei welchem der Schüler bloss Schauplatz sei, dagegen nehme v. Sallwürks Methode, indem sie sich auf die Logik stütze, den Willen in Anspruch. Das müsste im Anschluss an die Broschüre v. Sallwürks „Über die Ausfüllung des Gemüts durch den erziehenden Unterricht“ (1904) für sich verfolgt werden. Dabei findet sich folgender Satz: „Die Entschuldigung eines Anhängers der Zillerschen Schule, was psychologisch richtig sei, werde es wohl logisch auch sein, wollen wir dort belassen, wo sie hingehört, bei den Bekenntnissen der wissenschaftlichen Unzulänglichkeit.“ Ob der Verf. damit wirklich die Meinung dieses ungenannten „Anhängers“ getroffen hat, muss man bezweifeln. Ich habe immer nur gefunden und selbst geltend gemacht, was psychologisch unmöglich sei, solle man auch nicht machen wollen, die logische Richtigkeit könne also über das, was in einem bestimmten Zeitpunkte zu machen oder zu lassen sei, nicht absolut entscheiden; noch weniger kann natürlich die psychologische Möglichkeit oder Unmöglichkeit der logischen Richtigkeit an sich etwas nehmen oder zusetzen.

Darauf folgt der „Entwurf einer allgemeinen pädagogischen Methode“, d. h. es wird von der in den „didaktischen Normalformen“ dargelegten Methode für die Ausbildung der Erkenntnis (das zweite Arbeitsgebiet der Erziehung) gezeigt, dass sie auch gültig ist für das erste und dritte Arbeitsgebiet: für die „organischen Fertigkeiten“ und für die „sittliche Gewöhnung“. Das ist hinsichtlich der Fertigkeiten ein überraschendes Ergebnis und macht einen Blick auf die zweite Schrift notwendig.

Schluss folgt.

C. Beurteilungen.

Niemand kommt zum Vater, denn durch mich. Eine ernste Predigt für Deutschlands Erzieher von **H. Schreiber.** Minden i. W., Marowsky. Preis 60 Pf.

Nach dem Verfasser ist in der Bibelstelle Joh. 14, 6 die ganze Kritik des heutigen Religionsunterrichts und die Zukunftsmethodik der religiösen Führung unsrer Jugend und der christlichen Gemeinde enthalten. Christus sagt: Niemand kommt zum Vater, denn durch mich. Die Kirche hat aber gerade umgekehrt gedacht und auch die Schule zum verkehrten Handeln verurteilt. Den dogmatischen Religionsunterricht kann man gar nicht bald genug anfangen und nicht weit genug ausdehnen, das alte Testament wird einseitig betont, die Religionsstunden arten zur Maulbraucherei aus, das Lehren durch Beispiel fehlt, der Religionsunterricht ist in eine Reihe selbständiger Fächer gespalten und diese verschiedenen Gegenstände werden auch noch an mehrere Personen verteilt. Wenn Christus sagt. „Niemand kommt zum Vater, denn durch mich“, so meint er nichts anderes als: Schaut mich an als das Beispiel einer wahrhaftigen religiösen Persönlichkeit, dann

braucht ihr nicht jahrelang mit den Kindern in trockener Weise über das Wesen der Religion zu disputieren, ohne es zu erschliessen; der Blick in meine weite Seele und in mein kurzes, reiches Leben wird zu einer Erleuchtung über das Höchste, zu einer Erschliessung der Gottesidee, zu einem klaren Gottesbewusstsein. — Das Verhalten Christi zur Einzelseele und zur Gemeinschaft nimmt man sich nicht zum Vorbilde. Die Kinder werden zu Nummern herabgewürdigt, zu Gefässen, die man von Stunde zu Stunde mit nackten Tatsachen und kaltem Wissensstückwerk bis zum Überfliessen füllt. Es fehlt das Schulleben, in dem der Heiland als Zentrum einer beseelten Gemeinde, als erhabenes Vorbild leuchtet. Schule und Kirche sollen zum verständigen christlichen Hause hinblicken. Ein Religionslehrer braucht noch mehr Freiheit wie jeder andere.

Albert Geyer, Die Wiederholung im Unterrichte. Ebenda. Preis 1 M.

Der Titel ist nicht zutreffend, denn es ist in dem Hefte nur von der Wiederholung im Religionsunterrichte die Rede. Verf. steht auf einem ganz veralteten Standpunkte. Die einzelnen Zweige des Religionsunterrichts sind zu keinem einheitlichen Ganzen verbunden, sondern bilden nach den Ausführungen des Verfassers ein buntes Konglomerat. Über einen Lehrplan im Religionsunterrichte erfahren wir garnichts, und es wäre doch durchaus nötig gewesen, dass man, ehe man von Plänen für Wiederholungen gehört hätte, zunächst klar geworden wäre über den Lehrplan, der zugrunde gelegt ist. Verf. ist ein Verteidiger der alten konzentrischen Kreise; da brauchte er gar kein Heft über Wiederholungen zu schreiben, denn bei dem Unterrichte nach dieser Stoffanordnung wird der Stoff den Kindern zum Überdruss bereits wiederholt.

Freyburg a/U. Hemprich.

J. L. Jetter, Neue Schulkunst. Spezielle Didaktik und Methodik eines entwickelnd-erziehenden Unterrichts. 2 Bände. 1. Band: Spezielle Didaktik. 71 S. Geb. M. 1,60. 2. Band: Spezielle Methodik. 150 S. Geb. M. 3,20. Verlag von Bleyl und Kaemmerer (O. Schambach) Dresden 1906.

Der Titel lässt einen zunächst stutzen; auch der Untertitel des ersten Bandes (Spezielle Didaktik) geht mir wider den Strich. Indes, das ist am Ende Geschmackssache. Warum soll man nicht auch einmal „speziell“ nennen, was ein anderer als „allgemein“ oder überhaupt als ganz was anderes empfinden würde? Abgesehen aber hiervon: ein sehr, sehr lesenswertes Buch.

Im 1. Bande spricht der Verfasser a) über das Lernen, b) über die Lehrkunst, c) über die Personbildung und über Schulorganisation.

Der 1. Teil fasst die guten Gedanken über diesen wichtigen Gegenstand noch einmal mit Verständnis zusammen. Auch der 2. Teil steht auf der Höhe neuzeitlicher Pädagogik. Ob sich freilich die Leser dauernd mit seiner Theorie von den „Grund- und Umtauschakten“ befreunden werden, steht dahin. Ich persönlich habe die gleiche Sache schon einfacher gelesen; desgleichen wird der Verf. mit seiner Definition vom „darstellenden“ und „entwickelnd-darstellenden“ Unterrichte in weiten Kreisen auf erheblichen Widerstand stossen. Mit seiner Musterlektion über „Das Eichhörnchen“ kann ich mich nicht in allen Stücken einverstanden erklären. Ich dächte, es müsste doch Befriedigung erwecken, dass endlich das „biologische“ Moment zu seinem Rechte gekommen ist. Ihm ist, meiner Überzeugung nach, alles, was gesehen wird, ohne weiteres zu subsumieren. Ich muss daher Stufe II, 1a für überflüssig erklären. Im übrigen steht dahin, ob der „Themensatz“ — naturgeschichtlich betrachtet — absolut richtig ist. Ich entsinne mich, etwas gelesen zu haben, was dem durchaus widerspricht. Der 3. Abschnitt ist reich an feinen Gedanken, Beobachtungen und Anregungen. Ich kann nur bedauern, dass der zur Verfügung stehende Raum es verbietet, auf einzelnes einzugehen. Ebenso lesenswert ist der 4., wenn auch erheblich kürzere Teil über die „Schulorganisation“. Was hier der Verf. insbesondere über die Koëdukation der Knaben und Mädchen (der Volksschule),

Klassenweiterführung und Fachlehrersystem sagt, unterschreibe ich unbedingt. Wer (wovon Verf. nicht spricht) das in München durchgeführte und anderwärts mit Erfolg angestrebte System der völligen Auslieferung der Mädchenklassen an die Lehrerinnen für den Höhepunkt aller pädagogischen Weisheit hält, wird, sofern er noch in mittleren Jahren steht, wohl noch Gelgenheit nehmen müssen, seine Ansicht zu revidieren. Der Rückschlag muss kommen! Was Verf. bei der Erörterung dieses Punktes über die durchschnittliche grössere geistige Reife der Mädchen sagt, die, seiner Angabe nach, den Knaben ständig 1—2 Jahre voraus seien, findet in meiner persönlichen Erfahrung keine Stütze.

Der 2. Band (Spezielle Methodik) nun enthält die Anwendung der didaktischen Grundsätze des 1. Teiles. Verf. gliedert in Geschichtsfächer [Bibl. Gesch., Geschichte, Sprachunterr. (?)], Naturfächer [Naturgesch., Geographie, Rechnen], Kunstfächer [Singen, Schönschreiben (?), Zeichnen] und Spiel(?)fächer [Gliederspiel, Handspiel, Sinnesspiel], behandelt bei jedem Fache: Zweck und Ziel desselben, Auswahl und Anordnung des Stoffes, Beziehung zu den Nebenfächern, Lehr- und Lernweisungen und schliesst je mit einem Unterrichtsbeispiele ab. Schon aus dieser Inhaltsübersicht allein ergibt sich, dass es ganz unmöglich ist, hier auf einzelnes einzugehen. Es kann also nur auf das eigene Studium des Bandes verwiesen werden. Wer immer aber in die Gedankengänge des Verf. sich vertieft, der wird inne werden, dass er hier — mag er in Einzelheiten sich mit ihm schlagen oder auch vertragen! — einen warmherzigen Kenner und selbständigen Kopf, kurz: einen Meister der Schule vor sich hat.

Ebersbach (Sa.).

Dr. Fr. Schilling.

Eingegangene Bücher.

(Besprechung vorbehalten.)

Pädagogische Jahresschau über das Volksschulwesen im Jahre 1906. Herausgegeben von C. Clausnitzer. Leipzig 1907, B. G. Teubner. Pr. geb. 7 M.

Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Begründet von Karl Kehrbach. Berlin 1907, A. Hofmann & Komp. 3. und 4. Heft.

Vogel, Dr. Paul, Fichtes philosophisch-pädagogische Ansichten in ihrem Verhältnis zu Pestalozzi. Langensalza 1907, Herm. Beyer & Söhne. Pr. 2 M.

Wenzig, Prof. Dr. C., Die Weltanschauungen der Gegenwart in Gegensatz und Ausgleich. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. Pr. Originalband 1,25 M.

Baltzer, Justus, August Hermann Francke. Leipzig 1906, Velhagen & Klasing. Preis 0,90 M.

Troost, Prof. Dr. Karl, Beiträge zur Behandlung der Philosophischen Propädeutik in Prima. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. Pr. geh. 0,80 M.

Häntsch, Dr. K., Herbarts pädagogische Kunst und von pädagogischer Kunst überhaupt. Ein Beitrag zum Kampf um Herbart und eine Einführung in das Studium seiner Pädagogik. Leipzig 1907, E. Wunderlich. Pr. geb. 1,60 M.

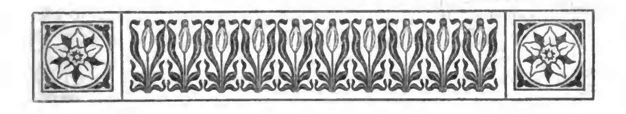
Ziehen, Dr. J., Aus der Werkstatt der Schule. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. Preis geb. 4,60 M.

Kienitz-Gerloff, Dr. Felix, Physiologie und Anatomie des Menschen. Leipzig 1907, Teubner. Pr. 3 M.

Beetz, K. O., Einführung in die moderne Psychologie. 2.—4. Abt. 2. Aufl. Leipzig 1907, Zickfeldt. Pr. geh. 5 M.

(Fortsetzung folgt.)

Druck von A. Rietz & Sohn in Naumburg a. S



A. Abhandlungen.

I.

Die Erziehung schwachsinniger Kinder zur Selbsttätigkeit.[1])

Von Schuldirektor **G. Nitzsche.**

Leitsätze:

1. Die mangelhafte psychophysische Entwicklung des schwachsinnigen Kindes, welcher in der Hauptsache durch Besserung der motorischen Reaktionen begegnet werden kann, fordert die Anwendung des Prinzips der Selbsttätigkeit als Grundprinzip ihrer Erziehung.
2. Die Selbsttätigkeit, die beim Schwachsinnigen mehr einen nachschaffenden als selbstschaffenden Charakter trägt, findet als das geeignetste wirksame Mittel zur geistigen und technischen Ausbildung auf allen Erziehungsstufen in der körperlichen Betätigung, im bewussten Tun ihren Ausdruck.
3. Die Anwendung des Prinzips der Selbsttätigkeit schützt vor erziehlichen Fehlgriffen.

Die Heilpädagogik hat in der Erziehung schwachsinniger Kinder von jeher den praktischen Standpunkt eingenommen, die Schwachen möglichst fürs Leben geschickt zu machen, sie zur Erwerbsfähigkeit heranzubilden. Ein Blick in die Erziehungsgeschichte und selbst noch in die Literatur unserer Tage zeigt aber, dass man die Lösung der Aufgabe hauptsächlich in der intellektuellen Pflege bei mehr passivem als aktivem Verhalten des Zöglings unter Ausschaltung seiner Hand- und Körperbetätigung zu finden meinte; es ist daher kein Wunder, dass dieser Art des Erziehens der Vorwurf des

[1]) Ein Vortrag, von dem Verfasser, der Vorstand der Königl. Schwachsinnigen-Anstalt in Chemnitz ist, gehalten auf der 12. Konferenz für das Idioten- und Hilfsschulwesen. Was hier über die Anregung zur Selbsttätigkeit und über deren Bedeutung für die geistige Entwicklung gesagt wird, gilt prinzipiell auch für die Erziehung normaler Kinder. D. R.

Drillens gemacht wird. Wenn eine ärztliche Autorität[1]) in einer bekannten Schrift über die Geisteskrankheiten im Kindesalter den Rat gibt: „Dem schwachsinnigen Kinde muss entsprechend dem Grad und der Eigenart seines Intelligenzdefektes reichlich Gelegenheit zu sorgfältig ausgewählten Empfindungen gegeben werden d. h. das schwachsinnige Kind muss z. B. die gewöhnlichsten, praktisch wichtigsten Gegenstände und Tätigkeiten oft sehen; es darf nicht dem Zufall überlassen bleiben, ob es dieselben hin und wieder und gemengt mit vielem Unrichtigen zu sehen bekommt" — so fragt man sich unwillkürlich, warum darf das Kind mit den Dingen oder an ihnen nichts tun und warum darf es die Tätigkeiten nicht nachmachen? Nur sehen, nur passiv sinnlich wahrnehmen soll es, man dirigiert zwangsweise seinen Willen und erwägt nicht, ob die zu sehenden Gegenstände und Tätigkeiten sein Interesse besitzen und seine willkürliche Aufmerksamkeit fesseln würden. Derartige Übungen wirken auf den Willen nicht fördernd und kräftigend, sie lassen den Geist kalt. Nur eigenes Mittun, körperliche Tätigkeit macht das Kind glücklich, auch das geistig tiefstehendste, sobald nur ein Funken bildsamen inneren Lebens in ihm wohnt. Diese Tatsache wird leider allzuwenig beachtet. Das zeigen auch manche Lehrpläne von Anstalten und Hilfsschulen, deren Stofffülle die Fassungskraft der schwachen Kinder überschätzt, das beweisen manche Methoden, die das Kind zur Passivität zwingen oder bei ihm eine derartige geistige Selbsttätigkeit voraussetzen, welche es bei der Art seines psychischen Gebrechens nicht besitzt; solche Unterrichtsmethoden zeitigen unbefriedigende Erfolge. Eine Reform tut hier not. Die Stimmen, welche sie fordern, sind noch selten. Den Fortschritten in den Naturwissenschaften und insbesondere den psychophysiologischen Forschungsergebnissen ist es zu danken, wenn die Pädagogen durch sie in ihren Reformgedanken unterstützt werden und in ihnen eine Begründung ihrer Ansichten und ihrer Arbeit suchen. Die Forderung, das Kind als schaffendes Wesen zu betrachten und die Erziehung auf seine Selbsttätigkeit zu gründen, ist nicht neu; hat doch der grosse Pädagog Fröbel sein ganzes Erziehungssystem darauf aufgebaut. Sind einerseits die Erfolge der Erziehungsarbeit für Verwirklichung dieser Forderung ihre besten Fürsprecher, so findet der Erzieher schwachsinniger Kinder in der Kinderforschung und in der physiologischen Psychologie für ihre Richtigkeit den Nachweis. Erfahrung und Wissenschaft fordern, dass die Erziehung auch die schwachsinnigen Kinder durch Selbsttätigkeit zur möglichsten Selbständigkeit führt.

Von den das geistige Leben des Kindes direkt fördernden Trieben tritt der Bewegungstrieb zuerst in Erscheinung und äussert

[1]) Ziehen, Die Geisteskrankheiten des Kindesalters. Heft 1, S. 60.

sich anfangs in unwillkürlichen und unbewussten Reflexbewegungen (Schliessen des Auges bei Lichteinfall, Greifbewegungen) und sodann in den durch Lust- und Unlustgefühle wachgerufenen Instinktbewegungen (Saugen, Greifen); beim schwachsinnigen Säuglinge findet man oft die ersten Spuren seines Gebrechens in der geringen Lebhaftigkeit und Stärke dieser Triebbewegungen. Bewusste, willkürliche Bewegungen (Greifen nach Gegenständen) treten beim Kinde erst im 5. Lebensmonate auf. Diese Erscheinungen finden ihre Erklärungen in der Entwicklung des Nervensystems. Mit entwickeltem Rückenmark und niederen Hirnteilen, welche die Reflex- und Instinktbewegungen auslösen, tritt das Kind ins Leben; im Grosshirn aber sind, wie Flechsig[1]) nachgewiesen hat, nur einige wenige Nervenleitungen fertiggestellt, und diese Leitungen verknüpfen ausschliesslich empfindliche Teile des Körper-Innern, insbesondere die Muskeln und einige Sinneswerkzeuge mit dem Zentralherde des Bewusstseins, der grauen Rinde des Grosshirns. Eine Sinnesleitung nach der andern dringt von der Körperoberfläche her gegen die Rinde vor. Nach der Fertigstellung der Sinnesleitungen bis zu ihren Rindenzentren beginnen von da aus neue Bahnen — die motorischen Apparate — in umgekehrter Richtung sich zu bilden. „Ein Dritteil der menschlichen Grosshirnrinde steht in direkter Verbindung mit den Leitungen, welche Sinneseindrücke zum Bewusstsein bringen und Bewegungsmechanismen, Muskeln anregen; zwei Drittel nehmen aber die geistigen Zentren, die Assoziationszentren ein, das sind die Apparate, welche die Tätigkeit mehrerer Sinneszentren zusammenfassen zu höheren Einheiten, und die sich erst nach dem inneren Ausbau dieser Zentren und der Verbindungsbahnen sämtlicher Zentren untereinander entwickeln." Dieser Ausbau der Sinnesleitungen und der Hirnzentren ist aber abhängig von dem allgemeinen Gesundheitszustande des Kindes, seiner Ernährung und seiner Erziehung; nur die eigene Tätigkeit des Kindes bringt die Nervenzellen und somit seine geistige Leistungsfähigkeit, die allein in der Anzahl und Beschaffenheit der Empfindungs- und Vorstellungsassoziationen begründet ist, zum Wachstum und zur Entwicklung; ohne Erziehung der Sinne und des ganzen Körpers tritt geistige Verkümmerung ein. Den bedeutendsten Einfluss auf die Assoziationszentren, auf das geistige Leben, übt das dem Tastsinn zugehörige Rindenzentrum, die Körperfühlssphäre, aus, das auch an Ausdehnung alle anderen Sinneszentren zusammen übertrifft; stellen sich doch dem Tastsinn hunderttausende wohlisolierte Leitungen zur Verfügung, um die tastenden Hautflächen zu bewegen. „Die Körperfühlsphäre bildet aber nicht nur äusserlich, sondern auch durch ihre assoziativen Beziehungen den eigentlichen Mittelpunkt des Seelenorgans. Sie ist unendlich viel reicher an Assoziations-

[1]) Flechsig, Gehirn und Seele. 2. Aufl.

systemen als die übrigen Sinnessphären; in ihr laufen Leitungen aus der gesamten Rinde zusammen. Hiernach wird es begreiflich, dass die Körperfühlsphäre für den Wachzustand die weitaus grösste Bedeutung hat. Sie ist die unentbehrliche Voraussetzung für die Bildung der Ich-Vorstellung; damit ist sie auch die einzige für die geistige Entwicklung absolut unentbehrliche Sinnessphäre. Ohne sie ist die Herausbildung einer geistigen Persönlichkeit undenkbar, während die Sehsphäre, die Hörsphäre und die Riechsphäre nicht nur jede für sich, sondern allesamt (wenigstens funktionell) ausfallen können, ohne dass die Erreichung selbst einer relativ guten geistigen Leistungsfähigkeit hierdurch ausgeschlossen wird, wie das Beispiel von Laura Bridgeman deutlich dartut. Nicht die Republik, sondern die Monarchie ist in der Organisation des Seelenorgans verwirklicht. Der Körperfühlsphäre fällt von Anfang an die Führung zu, und sie behält sie als Hauptträger des Seelenbewusstseins auch durch das ganze Leben hindurch — zumal aus ihr auch alle für das „Handeln" wichtigen motorischen Leitungen hervorgehen."[1]) Diese Tatsachen sind für die pädagogische Behandlung kleiner oder geistig abnormer Kinder von grösster Wichtigkeit und fordern ihre weitgehendste Beachtung. Der für diese Kinder mögliche Unterricht muss der Natur des Kindes entsprechend in der Hauptsache ein motorischer sein, unter welchem aber nicht allein Spiel, Turnen und Handfertigkeit verstanden werden soll, sondern ein solcher, der sinnenbildend unter konsequenter Inanspruchnahme der Selbsttätigkeit auf Klarheit der sensorischen und motorischen Empfindungen hinarbeitet, der das zu Lernende selbsttätig unter reger Mitbeteiligung von Körper und Geist auffassen und in verschiedener Ausdrucksform zur Darstellung bringen lässt; ein motorischer Unterricht, der bei der Darbietung des Unterrichtsstoffes bereits eine möglichst ausgiebige Aktivität des Geistes und Körpers in Anspruch nimmt und nach der Stoffverarbeitung sich nicht mit der sprachlichen Wiedergabe allein begnügt, sondern, so weit nur angängig, eine mannigfache Darstellung des Gelernten fordert und dazu Handfertigkeit, Zeichnen, Gebärde und selbst dramatische Darstellung heranzieht. Nur durch ausreichende Tätigkeit der Sinne und des ganzen Körpers, durch bewusste Selbsttätigkeit wächst und bildet sich das Organ des Geistes; die Natur selbst drängt zu dieser Übung, sie strebt zur Entfaltung des ganzen Organismus; ohne selbsttätiges Schaffen gibt es keine Entwicklung, kein Leben. In welchem ursächlichen Zusammenhange Bewegung und geistiges Werden stehen, zeigen deutlich die apathischen und erethischen Naturen unter unseren Zöglingen: Bei den ersteren Langsamkeit und Unbeweglichkeit des Körpers und Geistes, bei den anderen eine gesteigerte äussere und innere Unruhe, eine grenzenlose Flüchtigkeit und Flatterhaftig-

---

[1]) Flechsig, Die Lokalisation der geistigen Vorgänge. S. 66, 67, 68.

keit — und eine Besserung im Verhalten beider bringt erst eine geordnete methodische Erziehung.

Die Entwicklung des selbsttätigen motorischen Verhaltens des kleinen normalen Kindes, durch das es in seinen ersten Lebensjahren ein solch eminentes Wissen und Können erwirbt, zwingt uns, für die Erziehung unserer Schwachen nicht nur das Prinzip der Selbsttätigkeit als Grundprinzip anzuerkennen und in Anwendung zu bringen, sondern vor allem auch den Mitteln zur Erweckung der Selbsttätigkeit, die in der Anwesenheit von Aufmerksamkeit und Interesse zu erkennen sind, sowie dem von der Natur eingehaltenen Entwicklungsgange die nötige Beachtung zu schenken.

Vom 5. Lebensmonate ab vollziehen sich die ersten psychischen Prozesse unter Mitwirkung der aktiven Aufmerksamkeit, die das erste willkürliche Handeln, die ersten Regungen der Selbsttätigkeit zeitigen; an die bewussten Greifbewegungen schliesst sich bald mit der Steigerung der willkürlichen Sinnesfunktionen die Bildung der räumlichen und zeitlichen Vorstellungen an. Weitere Zeugen für sein wachsendes Gefühls- und Willensleben sind die mimischen Nachahmungen (Gesichterschneiden, Ballen der Faust, Taktbewegungen), die absichtlichen Nachahmungsbewegungen, andere einfache Handlungen und vor allem sein Gehen- und Sprechenlernen. Bei letzterem ist zu beachten, dass dem Kinde das Verständnis für die von ihm gebrauchten Wörter wesentlich durch die mit grösster Aufmerksamkeit verfolgte Gebärde des Erwachsenen vermittelt wird, welche entweder auf die zu benennenden Gegenstände hinweist oder die einfachen Tätigkeiten wie schlagen, schneiden, gehen, schlafen darstellt; „für die Gebärde — sagt Wundt[1]) — hat das Kind ein natürliches Verständnis, für das Wort nicht" — eine Beobachtung, die wir bei der erziehlichen Behandlung tiefstehender Schwachsinniger täglich machen. Der Spieltrieb, die früheste Äusserung anhaltender Selbsttätigkeit, kommt beim normalen Kinde zuerst in der Nachbildung des Gesehenen, sodann in der Nacherzeugung des in Erzählungen Gehörten zum Ausdruck; das schwachsinnige Kind erhebt sich bei seinem Spiele so lange nicht über die erste Stufe, als die Phantasietätigkeit — d. i. das selbsttätige Verbinden, Zerlegen und Beziehen konkreter sinnlicher Vorstellungen — und die Verstandesfunktionen nicht die triebartige Macht erlangen, welcher das kleine normale Kind niemals zu widerstehen vermag; die mangelhaften und sich zu langsam bildenden Assoziationen unmittelbarer Eindrücke mit früheren Vorstellungen bei geringer aktiver Aufmerksamkeit lassen die meisten schwachsinnigen Kinder die zweite Spielstufe niemals erreichen.

Die Erregung gesunder, ohne äusseren Zwang hervorgerufener Selbsttätigkeit hängt aber, wie jeder Willensantrieb von der Ein-

[1]) Wundt, Grundriss der Psychologie. 5. Aufl., S. 353.

stellung der Aufmerksamkeit und des Interesses ab; das Interesse wird in den ersten Entwicklungsstufen des Seelenlebens und bei den Schwachsinnigen meist auch im späteren Leben hauptsächlich durch die sinnlichen Gefühle der Lust und Unlust erzeugt. Ohne Interesse gibt es keine gelingende Selbsttätigkeit. Ist der Erwerb der ersten Anschauungen in der Art und Stärke der Sinneseindrücke und in den durch diese wachgerufenen Lustgefühlen begründet, so wird der spätere Unterricht dafür sorgen, dass bei Aneignung neuer Vorstellungen im Innern des Zöglings apperzipierende Vorstellungsmassen sich vorfinden, damit die Apperzeption mit Leichtigkeit geschieht, denn nur dann werden Lustgefühle geweckt, die das Verlangen erregen, sich mit den betreffenden Gegenständen auch weiterhin zu beschäftigen. Je interessanter eine Sache für das Kind ist, desto aufmerksamer ist es, desto leichter wird sie aufgefasst und ins Gedächtnis aufgenommen, einen um so bestimmteren Einfluss übt sie auf den Willen. Wie aber die günstige geistige Entwicklung des normalen Kindes hauptsächlich durch eine von regem Interesse begleitete Selbsttätigkeit, die in seinem motorischen Verhalten zum Ausdrucke kommt, bedingt ist, so ist eine Besserung der psychophysischen Entwicklung des schwachsinnigen Kindes, der mangelhaften Beschaffenheit seiner Hirnzentren nur durch eine Besserung seiner motorischen Reaktionen erreichbar, sobald für die mannigfaltige und feste assoziative Verknüpfung der motorischen Prozesse Sorge getragen wird; diese Wirkung hat aber nur eine Erziehung, die das Prinzip der Selbsttätigkeit als Grundprinzip zur Anwendung bringt.

Bei der verschiedenen und eigenartigen psychischen Beschaffenheit schwachsinniger Kinder, ihrem mehr passiven Verhalten ist auch durch die beste Erziehung nicht jener hohe Grad von Selbsttätigkeit des normalen Kindes erreichbar. Man wird sich begnügen müssen, wenn die Arbeit der Schwachsinnigen mehr den Charakter des Nachschaffens als des Selbstschaffens trägt und behält. In dem kleinen schwachsinnigen Kinde regt sich äusserst schwach der Trieb zum Selbstsehen, Selbsthören, Selbsthandeln und fast nichts ist zu spüren von der regen Fragelust des Normalen mit dem unermüdlichen Was, Warum und Wie. Seine Erziehung würde erfolglos, ja unnötig sein, wenn sie nicht vermöchte, diese natürliche, darniederliegende Triebkraft zu wecken und zu stärken und aktiv als Mittel zur geistigen und sittlichen Hebung anzuwenden. Die erziehlich-unterrichtliche Behandlung wird daher die Kinder auf allen Entwicklungsstufen zum Selbsttätigsein, zum Nachmachen des Vorgemachten, zum Suchen, Finden, Beobachten, Nachdenken, zum Zeigen, Darstellen und Reden anregen und anhalten, sie wird den Unterricht mit Handlungen verbinden, die Interesse finden, denn das Interesse allein ist der Hebel zur Selbsttätigkeit. Ein Unterricht, der nur im Anlernen einigen Wissens seine Aufgabe erblicken

wollte, würde für Schwachsinnige ein Unding sein; die Erziehung strebt dauernde Erfolge an und sie gewinnt sie durch die selbsttätige Beteiligung im Unterrichte, durch die stete Gewöhnung und Übung im tätigen Ausüben des Guten.

In Rücksicht hierauf hat man seit Jahren die Aufnahme schwachsinniger Kinder in Erziehungsanstalten nicht mehr von ihrer Bildungsfähigkeit d. h. von der Aussicht auf Erreichung des Schulzieles und der Konfirmationsfähigkeit, sondern allein von ihrer Erziehungsfähigkeit abhängig gemacht. Mit dieser dem Kinde gerechter werdenden, humaneren Anschauung hat man aber die Verpflichtung übernommen, auch mit dem tiefstehenden Kinde, bei dem an ein Unterrichten im gewöhnlich gebräuchlichen Sinne nicht zu denken ist, Erziehungsversuche anzustellen. Man erachtet heute diejenigen Kinder als erziehungsfähig, die durch ihre egoistischen Äusserungen noch Spuren von Gefühl, Willen und Intelligenz an den Tag legen, die durch, wenn auch recht beschränkte Tätigkeit ihrer Sinne doch etwas Aufmerksamkeit zeigen, einfachste Körperbewegungen nachahmen und einige Geschicklichkeit der Hände sich aneignen lernen, man macht mit jedem solchen Kinde, in dem noch ein Fünkchen geistigen Lebens glimmt, einen Erziehungsversuch — wenn nicht vorhandenes körperliches Siechtum, volles Verblödetsein, Epilepsie, bestehende Geisteskrankheit diesen Versuch von vornherein als aussichtslos erscheinen lässt. Die hiesige Erziehungsanstalt[1]) sucht durch ihre äussere Gliederung in Vorschule, Schule, Arbeitsklasse für noch im Schulalter stehende Zöglinge und Arbeitsabteilungen für überm Schulalter stehende Zöglinge den verschiedenen Entwicklungsstufen zu entsprechen und durch diese äussere Gliederung, durch die Zusammenstellung geistig und möglichst auch körperlich gleichartiger Zöglinge in Gruppen von 10 bis höchstens 15 Köpfen unter Leitung erprobter und geschulter Erzieher Erfolge zu erzielen.

In die V o r s c h u l e nimmt sie die noch nicht schulfähigen, aber erziehbaren Kinder auf; die Vorschule hiesiger Anstalt ist vierstufig mit verschiedenen Parallelabteilungen; die Erreichung der Schulfähigkeit ist, wie der Name sagt, das Ziel.

Die Unterstufe der Vorschule will dem Kinde unter Übung seiner Sinne und insbesondere seines Muskelsinnes zum sinnlichen Auffassen, zum Wahrnehmen und zu bewussten inneren Anschauungen, sowie zu einer gewissen äusseren Selbständigkeit verhelfen. Die dafür nötigen Erziehungsmittel bietet der Anschauungsunterricht, das Perlenreihen, das Bauen, das Turnen und Spiel, die Übungen im Selbstbedienen: sich an- und auskleiden, sich waschen usw.

Der Anschauungsunterricht sucht zunächst den Nachahmungstrieb wachzurufen und in den Dienst der Erziehung zu stellen. Wie

[1]) Nitzsche, Die Königl. Sächs. Landeserziehungsanstalt für schwachsinnige Kinder. Enthält Lehr- und Arbeitspläne. — Durch die Anstalt zu beziehen. Preis 1,50 M.)



das kleine normale Kind am Nachahmen des Gesehenen Gefallen findet, wie es die hinweisende und darstellende Gebärde des Erwachsenen früher als seine Worte versteht, so bietet der erste Anschauungsunterricht zunächst an der Hand bestimmter Objekte, die des Kindes Interesse erregen (Glocke, Ball, Hammer und Holzklotz, Puppenwagen), Reihen von Tätigkeiten, die vom Lehrer vorgemacht, mit Gebärden und Worten begleitet und von den Kindern sofort, wenn auch zuweilen unter Hilfeleistung, nachgetan und wenn möglich auch mit Worten bezeichnet werden. Ist das Sprechen unmöglich, so genügt die genaue Darstellung der Tätigkeitsreihe; das Kind erarbeitet sich dabei einen geistigen Inhalt, der sprachliche Ausdruck stellt sich bei der öfteren Wiederholung vielfach noch ein, wenn auch oft in recht verstümmelter Form; mit dieser Ursprache, die nur dem Erzieher verständlich ist, muss man sich anfangs begnügen; durch besondere Artikulationsübungen wird sie später gebessert. Ein Beispiel mag zeigen, wie auf dieser Stufe die Tätigkeit der Sinne und des Geistes mit der Tätigkeit des Körpers eng verbunden ist. Der Lehrer und jedes Kind hat auf dem Tische vor sich eine Glocke stehen; der Lehrer zeigt und spricht vor und die Kinder ahmen nach: Da ist die Glocke. Ich fasse an. Ich hebe hoch. Ich läute. Ich stelle hin. Auf die entsprechende Gebärde und darnach auf das blosse Wort des Lehrers wird von den Kindern diese Vorstellungs- und Tätigkeitsreihe wiederholt und durch die öftere Übung ihrem Gedächtnis eingeprägt, bis sie ohne jede Hilfe reproduziert wird. An die Übung mit der Glocke werden Hörübungen angeschlossen: Es wird vor der Zimmertür geläutet. Horcht! Was ist das? Es werden im Freien Übungen im Auffinden nach dem Gehör vorgenommen. — Tastsinn, Gesicht und Gehör werden nur erst durch derartigen reichlichen Umgang mit den Dingen an nutzbringende Tätigkeit gewöhnt; einer sogenannten systematischen Übung der Sinne aber widerstrebt das Kind. Das blosse Zeigen und Benennen von Gegenständen, das Besehen oder auch das Betasten — wozu schon die Intelligenz fehlt — und das Abfragen: Was ist das? lässt das schwachsinnige Kind ebenso kalt, wie den Sextaner das Einlernen der Vokabeln; das Kind muss Interesse an den Gegenständen finden, es muss mit ihnen hantieren und spielen, sie suchen und finden lernen, nur ausreichende eigene körperliche Betätigung mit den Dingen schafft Klarheit der Vorstellungen und Begriffe; ein derartiger Unterricht trägt freilich mehr den Charakter des fröhlichen Spieles, er gewöhnt aber an Aufmerksamkeit und Gehorsam und weckt Selbstvertrauen und Selbstbeherrschung und führt zu ernsterem Schaffen; er nimmt den Erethischen mit seinem abnormen Ablauf der Ideenassoziation und den Wortfänger, dessen geistiges Eigentum Worte, nichts als Worte ohne jeden sachlichen Inhalt sind, in heilsame Zucht.

Welchen günstigen Einfluss Turnen und besonders das Be-

wegungsspiel, das Selbstbedienen, sowie die einfachen Handfertigkeiten: Perlenreihen und Bauen mit Holzwürfeln gerade infolge der intensiven Inanspruchnahme der Selbsttätigkeit auf die ganze Entwicklung der Kinder ausüben, braucht hier nicht besonders hervorgehoben zu werden; nur soviel sei gesagt, dass die Handfertigkeitsübungen auch in den Dienst des Anschauungsunterrichts dieser Stufe gestellt werden: Stuhl und Tisch werden z. B. bei ihrer Besprechung mit Würfeln gebaut. Das Bauen setzt voraus, dass das Kind, was es nachbaut, auch in Wirklichkeit angeschaut und verstanden haben muss; es ist auf der Unterstufe bereits ein geeignetes Mittel zur Erweckung und Pflege der Phantasie.

Auf der nächsten (2.) Vorschulstufe erweitert sich die Aufgabe des Anschauungsunterrichts: Das Kind lernt den Schritt von der Wirklichkeit zum Modell und endlich zum Bilde des einzelnen Gegenstandes tun, es wird zum Betrachten der Dinge seiner Umgebung angeleitet; es lernt sie in ihrer Wirklichkeit kennen, es tut oder erlebt mit oder an ihnen etwas; es setzt sodann die Dinge, z. B. Tisch, Stuhl, Leiter, Rechen, Grabscheit im kleinen einfachen Holzmodelle zusammen und sucht sie darnach im Einzelbilde zu erkennen. Vorbereitet ist das Verständnis für die Auffassung des Bildes durch das Bauen; bevor aber das fertige bunte Bild, das in Rücksicht auf die räumlich beschränkte Fixation seitens des Kindes anfangs nicht über 10—15 cm gross sein darf, dargeboten wird, lässt der Lehrer vor den Augen der Kinder eine nicht zu grosse einfache Umrisszeichnung entstehen — an der Wandtafel und sodann auf der Schiefertafel. Die Schiefertafelzeichnungen überlegen die Kinder mit kleinen Stäbchen, halben Erbsen oder Linsen, darnach bilden sie, wenn angängig, den Gegenstand im bunten Würfelkasten (Mosaikkasten) nach oder stellen ihn mittels Töpferton dar. Die aufgefassten Bilder legen die Kinder an die Gegenstände, sortieren sie in der Reihenfolge der vor ihnen aufgestellten Dinge, sie suchen die im Zimmer verteilten Bilder, holen sie herbei und üben sich täglich im Bilderlesen. Dass Bilder auf dieser Stufe und den nächsten niemals den Ausgangspunkt im Unterrichte bilden, sondern dass ein möglichst genaues Beobachten der Wirklichkeit vorausgehen muss, ist selbstverständlich. Ein derartiges Unterrichtsverfahren, das an genaues Betrachten und Beobachten der Wirklichkeit anleitet und gewöhnt und dabei sämtliche Sinne, insbesondere den Muskelsinn anspannt, das nicht bloss auf sprachliche, sondern auch auf eine manuelle Darstellung des Aufgefassten hält, ein solches Verfahren arbeitet langsam, aber gründlich und kann keine Stofffülle an die Kinder heranbringen. Auch die Sprechübungen auf allen Vorschulstufen werden vom wirklichen körperlichen Tun begleitet. Eine Anzahl Begriffe, insbesondere Eigenschaften, die das Kind durch das Anschauen in kürzerer Zeit nicht mit der erforderlichen Klarheit und Festigkeit erfassen kann, werden durch Handtätigkeit

eingeübt, so die Eigenschaften: gross und klein an grossen und kleinen Ringen, Holztieren usw.; rund und eckig an Säulen, hart und weich an Bällen, schwer und leicht an Kästchen mit verschieden schwerem Inhalte, die Farben an farbigen Würfeln; durch das Sortieren, durch den Umgang mit den Dingen erwerben sich die Kinder die Kenntnis einer Reihe von Eigenschaften.

Die Handfertigkeiten der Unterstufe werden auf der zweiten Stufe fortgesetzt und durch das Hinzutreten von Tonformen, Papier- und Schilfzopfflechten erweitert. Dieser motorische Unterricht, das Turnen und Spiel, sowie der eigentliche Unterricht mit der von ihm gepflegten körperlichen Betätigung beeinflusst die Entwicklung der sensorischen und motorischen Apparate aufs günstigste, er führt zur Beherrschung des Körpers und wandelt anfangs willkürliche Bewegungen, z. B. gröbere Körperbewegungen, das An- und Auskleiden, das Zopfflechten nach und nach in automatische um und wendet sich sodann zur Ausbildung der feineren Muskulatur der Hand. Eine gewisse Mannigfaltigkeit der Handfertigkeitsfächer, ein Wechsel in der Betätigung ist nötig, wenn das Interesse und damit die Selbsttätigkeit wacherhalten bleiben soll.

Die oberen beiden Vorschulstufen führen die Kinder in das Verständnis einfacher Gruppenbilder ein; Haus, Garten, Stall, Wiese, Feld und Wald werden genauer beobachtet und besprochen, und das auf den Unterrichtsgängen Geschaute wird im Gruppenbilde aufgesucht und mit der Wirklichkeit in Vergleich gestellt; das Selbstgeschaute weicht oft ab von dem im Bilde Dargestellten; hierbei meldet sich dann eine selbsttätige Regsamkeit, die zur Weckung der Fragelust der Kinder ausreichende Veranlassung gibt. Gegenstände, die sich ins Schulzimmer bringen lassen und Modelle unterstützen die Bildauffassung der draussen erworbenen Eindrücke. Ohne die rechte sachliche Anschauung gibt es kein erfolgreiches Lernen, keine Selbsttätigkeit im Unterrichte. Nach Abschluss der Besprechung aber wird vom Lehrer das Bild in Umrissen an die Wandtafel gezeichnet, wobei die Kinder den Inhalt des angeschauten Bildes angeben. Einzelne Gegenstände oder Teile derselben werden von den Kindern durch Formen in Ton, durch Bauen im Mosaikkasten, durch Malen mit Blei- und Buntstiften im Malbuche, durch Bauen mit Würfeln und durch Stäbchenlegen, durch Falten und Ausschneiden zur Darstellung gebracht. Wie der Anschauungsunterricht das Kind selbsttätig zur Auffassung und zum Verständnis seiner Umwelt durch Hineinführen in die Wirklichkeit anleitet, so wollen auch die ersten Zählübungen nicht durch mechanisches Zählen oder durch ausschliessliches Zählen von Gegenständen, die in einiger Entfernung aufgestellt sind, z. B. an der gewöhnlichen Volksschul-Rechenmaschine ihr Ziel erreichen; die Zählmittel werden vielmehr jedem Kinde in die Hand gegeben, damit es selbsttätig die Zahlanschauungen sich erarbeitet. Das erste Zählen nimmt das

Kind unter Berühren des Zählmittels und unter Hantieren mit demselben vor und erst später verrichtet es das Zählen nur mit Hilfe des Auges; das Aufstellen und Legen der zu zählenden Gegenstände geschieht besser in Gruppen als in Reihen; auch beim Zählen soll sich ein fortwährender Austausch zwischen Anschauung und Darstellung, eine Wechselwirkung zwischen Hand und Geist vollziehen. Das Verständnis für die unbestimmten Zahlwörter: eins und viel, etwas und nichts, mehr und weniger, wie auch für die bestimmten von 1—6 erwirbt das Vorschulkind besser durch die tätige Hand als nur durch das anschauende Auge. Als Zähl- und Darstellungsmittel dienen die Finger, Stäbchen, Würfel zum Einsetzen ins Rechenbrett für quadratische Zahlenbilder, Glocken- und Hammerschläge, die Pfennige u. a. m.; für die weitere Übung: die Gegenstände der Umgebung des Kindes. Unterstützt werden die Zählübungen durch Handfertigkeiten, wie Perlenreihen, Stäbchenlegen, Flechten.

In der unterrichtlichen Behandlung der Vorschulkinder übt man vielfach[1]) „den Sinn für die Formen an Modellen: Kreis, Viereck, Dreieck, Oval usw. und benützt dazu das Formenbrett: ein grosses Brett, in dem Figuren ausgeschnitten sind, zu welchem Deckel passen; der Lehrer hebt den Deckel heraus und lässt ihn durch die Kinder wieder richtig in die Vertiefung setzen". Dieses Gerät halte ich für entbehrlich, es nimmt fast nur das Auge, sehr wenig den Muskelsinn in Anspruch, schliesst ein selbsttätiges Gestalten seitens der Kinder vollständig aus und fesselt vor allem das Interesse nicht. Der Formensinn wird durch einfache Handfertigkeiten: Tonarbeit, Stäbchenlegen, Mosaikarbeit, Falten und Ausschneiden am geeignetsten gebildet. Die hierbei darzustellenden Lebensformen gewinnen des Kindes Interesse und entsprechen besser seinem kindlichen Sinne: Ring, Bilderrahmen, Dach, Tüte, Ei sind für das Kind von interessanterem Inhalte als Kreis, Viereck, Dreieck, Oval. Überdies sind doch auch die durch bewusstes körperliches Tun erworbenen Kenntnisse haltbarer als die nur durch das Auge aufgefassten. Gesteigerte Aktivität, die in gelingender Selbsttätigkeit und zunehmender Handgeschicklichkeit ihren Ausdruck findet, ist aber ein Zeichen für eine bereits erreichte Besserung der mangelhaften Hirnbeschaffenheit des schwachsinnigen Kindes, insbesondere seiner motorischen Gehirnzellen.

Der Vorschulunterricht bietet den befähigteren Kindern die nötige Vorbereitung für den späteren Unterricht in der Schule, den nur beschäftigungsfähigen, die niemals in die eigentliche Schule treten können, dient er als Vorbereitung zu einfachen praktischen Handarbeiten. Solche noch im Schulalter stehende Kinder, die weder das Ziel der Vorschule noch das der eigentlichen Schule

[1]) Weygandt, Die Behandlung idiotischer und imbeziller Kinder. S. 55.

erreichen können — und früher als bildungsunfähig galten — werden in Abschiebeklassen (Arbeitsklassen) vereinigt, wo sie neben einigem Anschauungsunterrichte und Zählübungen hauptsächlich an die Verrichtung nützlicher Arbeiten gewöhnt werden. Für Knaben kommen einfache Gartenarbeiten (Reinigen der Wege, Jäten, Holzsägen, Späneschnitzen, Zopf- und Deckenflechten, für Mädchen ebenfalls einfache Gartenarbeiten, Wäschelegen und Mangeln, Scheuern, Aufwasch- und Zuputzarbeiten, Stricken und Nähen in Frage. Entsprechend der äusserst geringen geistigen Betätigung dieser Kinder können für ihre Ausbildung zu einiger Erwerbsfähigkeit nur gröbere Arbeiten, deren Ausführung auch nur die Tätigkeit der gröberen Handmuskeln verlangt, gewählt werden. In diese Arbeitsklassen müssen meist auch die Kinder aufgenommen werden, die draussen ohne Unterricht geblieben und erst nach vollendetem 12., 13. Lebensjahre — also zu einer Zeit, wo die Entwicklung der motorischen Hirnzentren beinahe abgeschlossen ist, der Anstalt zugeführt werden; dass Schulunterricht und Versuche in der Ausbildung durch Holz- und Papparbeiten oder Korbmacherei bei diesen Spätlingen erfolglos bleiben, ist kein Wunder; bei dem Mangel an motorischen Begriffen und der Handgeschicklichkeit kommt bei ihnen nur eine Gewöhnung an die Verrichtung gröberer Arbeiten in Frage. Aufgabe der Erziehung ist es, die Kinder der Arbeitsklassen zur möglichsten Selbständigkeit zu führen und bei ihnen unter lobender Anerkennung ihrer geringen Leistung das Vertrauen auf eigene Kraft und die Arbeitslust wachzurufen und zu erhalten. Nicht anhaltendes Verrichten einer Arbeit, was sehr bald Ermüdung zeitigen würde, sondern der Arbeitswechsel — anfangs nach 1, später nach 2—3 Stunden — und die Zuteilung eines die Leistungsfähigkeit berücksichtigenden und auch leicht erreichbaren Arbeitspensums für jeden einzelnen Zögling hält bei ihnen das Interesse an der Arbeit wach. Die Kinder mögen geistig noch so schwach sein, ein rein mechanisches Arbeiten von vornherein gibt es auch bei ihnen nicht; die spätere mehr automatische Arbeitsverrichtung ist das Resultat langer Übung, der Betätigung aller Sinne und der Arbeitslust, die erst durch das Bewusstwerden gelingender Arbeit wächst. Die Gewöhnung an anhaltendes Verrichten von einerlei Arbeit auf längere Dauer kann erst Aufgabe der eigentlichen Arbeitsabteilung sein; diesen Abteilungen werden die Kinder aus der Arbeitsklasse zugewiesen, wenn sie das Schulalter überschritten haben und Aussicht auf weitere Arbeitsausbildung bieten.

Die eigentliche Schule, die ihre Aufgabe nicht im Heranbringen von möglichst viel Wissensstoff ans Kind erblickt, sondern auf die erziehliche Wirkung des Unterrichts den Hauptwert legt und nur das fürs Leben unbedingt Nötige und Nützliche lehrt, hilft durch Weckung und Pflege der Selbsttätigkeit das Ziel: Heran-

bildung zur Erwerbsfähigkeit erreichen. Die durch den Unterricht in anschaulich-darstellender Weise zu vermittelnden realen Kenntnisse dürfen nicht über den wirklichen erreichbaren Anschauungs- und Erfahrungskreis hinausgehen; für Weltgeschichte und Geographie ist kein Platz in der Schwachsinnigen-Schule. Der in der Schule betriebene Handfertigkeitsunterricht wirkt durch die Ausbildung der Hand förderlich auf die geistige Entwicklung und erzieht fürs Leben, andererseits hilft er im Unterrichte, der das Darstellungsprinzip möglichst beachtet, die Kenntnisse veranschaulichen, erwerben und befestigen.

Für den Betrieb des Anschauungsunterrichts in der Schule gelten auch die für die Vorschule aufgestellten Grundsätze, er soll Wirklichkeitsunterricht sein und darf niemals — wenn angängig — von einem Modelle oder Bilde ausgehen, sondern soll dieses nur zum Vergleich mit der Wirklichkeit, zur Unterstützung und eventuell zur Vertiefung benutzen; die Wirklichkeit ist das beste Lehrmittel. Der Anschauungsunterricht hat für alle Schulklassen die Aufgabe, „die Kinder unter Anleitung zu aufmerksamer Betrachtung und Beobachtung in Geist und Herz anregenden Besprechungen mit Gegenständen und Erscheinungen besonders aus dem Kreise der nächsten Umgebung genauer bekannt zu machen und soll dabei die Sprache der Kinder mit entfesseln und bilden."[1]) Das Betrachten der Dinge, das Beobachten der Tätigkeiten, welche an Menschen und Tieren wahrzunehmen sind, fordert das Aufsuchen der Wirklichkeit. Damit die Kinder bei solchem Unterrichte sich nicht bloss rezeptiv beteiligen, sondern reproduktiv und produktiv tätig sind, werden sie mit der zu lösenden Aufgabe rechtzeitig bekannt gemacht: ihr Beobachtungsdrang tritt dann bald zutage und macht sich Luft in Mitteilungen über bereits Beobachtetes und in Fragen; Hinweise und Fragen des Lehrers zur Leitung der Beobachtung und zur Weckung von Gedanken, die Anleitung zum genauen Sehen, Hören und Betasten, das Nachtun und Nachahmen der wahrgenommenen Tätigkeiten schafft Klarheit der Vorstellungen und bildet das Urteil. Im Schulzimmer übt die Lektion die geordnete mündliche Wiedergabe des draussen Selbsterlebten an der Hand einzelner mitgebrachter Gegenstände oder an Modellen und Bildern und sie fügt daran die Darstellung der gesehenen Tätigkeiten durch die Gebärde, sowie der Gegenstände oder ihrer Teile durch malendes Zeichnen oder durch eine andere geeignete Handfertigkeit.

Erzählstoffe, Gedichte, Lesestücke, auch die biblischen Geschichten fordern zur verständigen Auffassung und gemütlichen Wirkung eine plastische Anschaulichkeit, die durch das bis ins

---

[1]) Normallehrplan für die sächs. Volksschule.

einzelne ausmalende Wort bei der anschaulich darstellenden Darbietung infolge des schwachen Phantasielebens der Kinder und des oft abnormen Ablaufs ihrer Ideenassoziation nicht erreicht wird, es muss die dramatische oder zeichnerische Darstellung der einzelnen Handlungen hinzutreten. Wenn wir in der unteren Schulklasse beim Erzählen z. T. noch von Bildern mit beweglichen Figuren ausgehen, so halten wir die Darbietung fertiger Bilder beim Erzählen auch der biblischen Geschichten für verkehrt: das Kind schafft sich mit Hilfe seiner heimatkundlichen Vorstellungen selbst den Schauplatz der Geschichte, auch für die biblischen, das zeigen Geschichten mit einfacher Handlung, die es mitunter selbst zur Darstellung bringt. Bei Geschichten mit wechselnden Handlungen und Änderung des Handlungsortes wird das schwache Kind in seiner Auffassung der Erzählung aber besser unterstützt, wenn der Lehrer beim Erzählen jede einzelne Situation durch einfachste Umrisszeichnungen an der Wandtafel entstehen lässt. Diese Zeichnungen bildet das Kind in seinem Malbuche nach und führt sie bei etwas lebhafter Phantasie oft in seiner Weise noch weiter aus. Man soll sich nicht fürchten, schwachsinnigen Kindern, die eine Erzählung nach und nach aufzufassen vermögen, den Griffel zur Darstellung in die Hand zu geben; freilich entstehen mitunter Gebilde, die nicht vom fremden Beschauer, sondern nur vom Kinde selbst gedeutet werden können, sie sind aber doch ein selbständiger Ausdruck des geistig Aufgenommenen.[1]) Nach diesem selbsttätigen Schaffen wird den Kindern das künstlerische Bild zur Betrachtung und Aussprache geboten.

Sachverständnis und Sprachfertigkeit zu erzielen, ist Aufgabe jedes Unterrichts; ganz besonders wird sie vom deutschen Sprachunterricht in der Schule mit seinen besonderen Sprech- und Aufsatzübungen, dem Lesen und Schreiben verfolgt. Die besonderen Sprechübungen sollen die Kinder mit den in der Umgangssprache gebräuchlichen Sprachformen vertraut machen; sie sollen nicht zu grammatischen Ergebnissen, auch nicht zur Bezeichnung der Wortarten führen. Der Inhalt jeder Sprechübung wird aus dem Erfahrungskreise der Kinder entnommen, das Sprachstück wird entwickelt und von den Kindern im Gedächtnis festgehalten, damit sie es in Erzähl-, Befehls- und Frageform, in die Ein- und Mehrzahl und in die verschiedenen Zeitformen selbständig umsetzen lernen; dass sie mit dem Sprechen — wo nur angängig — auch das Tun, das Ausführen der Tätigkeiten, das Hinweisen auf die ausgesprochenen Personen usw. verbinden, ist bei der Anwendung des Prinzips der Selbsttätigkeit verständlich. In Rücksicht auf dieses Prinzip und das spätere praktische Leben der Zöglinge wird bei den Aufsatzübungen von Beschreibungen abgesehen und nur auf Darstellung der eigenen Erlebnisse, z. T. in Briefform, gehalten.

[1]) Hier bot der Vortragende Kinderzeichnungen dar.

Das Lesenlernen beginnt mit der Antiqua,[1]) mit der aus pädagogischen und hygienischen Gründen leichtesten Schriftart; vorbereitet wird es durch die Artikulations- und Sprechübungen der Vorschule, durch das mit dem Stäbchenlegen verbundene Zeichnen und durch das Tonformen. Um den kleinen Leseschüler zu fester und genauer Auffassung der Buchstabenformen durch Auge und Hand zu befähigen, werden ihm plastische Buchstaben aus Holz in die Hand gegeben, sie werden von ihm sortiert, betastet und auf die gemalten Buchstaben der Wandlesemaschine genau aufgelegt, er bildet die Buchstaben nach durch Zusammensetzen ausgestanzter Buchstabenteile, mit Hilfe des Mosaikkastens, durch Tonformen und Nachmalen; der Wechsel in der Beschäftigung aber lässt sein Interesse für das Lesenlernen nicht sinken, das Kind verhält sich dabei eben nicht bloss memorierend, sondern ist technisch selbsttätig und prägt sich dadurch die Formen fest ein. Beim Silben- und Wörterlesen stellt jedes Kind auf seinem Handlesekästchen die Buchstaben zur Silbe und zum Worte zusammen und vollzieht damit die ersten Übungen im Rechtschreiben. Ein mechanisches Auswendiglernen von Silben- und Wörterreihen, wie es beim Fibellesen vielfach eintritt, ist hierdurch ausgeschlossen — und die Hauptsache ist, dass die Kinder durch Benutzung des Lesekästchens, das sie selbsttätig erhält, nicht so leicht ermüden als beim alleinigen Gebrauche der grossen Wandlesemaschine, die nur anstrengendes Sehen ohne jede andere Sinnesbetätigung verlangt. Das Lesen der zweilautigen Silben und einiger zweisilbiger Hauptwörter darf nicht zu einem mechanischen Tun führen; die zu übenden Wörter werden den Kindern in einem geschichtlichen Zusammenhange gegeben, sie merken die Wörter, sprechen sie nach, zerlegen sie in Silben und behalten die betonte Silbe, die dann an der Wandlesemaschine aufgestellt wird, wenn sie in die einzelnen Laute zerlegt worden ist; die Silbe hat dann für das Kind die Bedeutung des ganzen Wortes, z. B. es soll ma, mo, me, mu gelesen werden, so wird in etwas ausführlicher Weise erzählt, dass **Ma**ma mit **Mo**ritz und **Me**ta zur **Mu**h-Kuh ging. Auch die Übungswörter an der Lesemaschine werden für die Anfänger in einen inneren Zusammenhang gebracht. Durch das Nachmalen der Buchstaben wird das Schreiben angebahnt, sobald darin einige Fertigkeit erlangt ist, wird durch Diktierübungen die Selbsttätigkeit des Kindes in erhöhtem Masse in Anspruch genommen. Der spätere Übergang von der Antiqua zum Lesen deutschen Druckes und deutscher Schrift bietet keine Schwierigkeit; wie notwendig übrigens das Lesen der Antiqua ist, zeigt ein Blick ins Leben: Firmen, kurze Bekanntmachungen, Warnungen sind in Antiqua geschrieben.

Von allen Unterrichtsdisziplinen fordert das Rechnen, abgesehen

---

[1]) Hilfsschulfibel, Verlag von Bleyl & Kaemmerer in Dresden.

von jenem verwerflichen mechanischen Memorieren der Rechensätze, die Selbsttätigkeit des Schülers am deutlichsten heraus, wenn bei jeder Rechenübung folgender Gang innegehalten wird. Zunächst Rechnen mit Anschauungsmitteln, die in der Hand der Kinder sind — mit dem Rechenbrett für quadratische Zahlenbilder, mit gewöhnlichen Zahlenwürfeln, mit Stäbchenbündeln, mit ganzen, halben und geviertelten Scheiben u. a. m., sodann Kopfrechnen unter Ablesen der an die Wandtafel geschriebenen Aufgaben und weiter unter blossem Merken der Aufgaben, endlich schriftliches Rechnen. Wie auf selbständige Lösung, so wird auch auf selbständiges Bilden einfacher angewandter Aufgaben gehalten. Klarheit und Verständnis für das im Rechnen zu bearbeitende Sachgebiet: Geld, Uhr, Postwertzeichen, Gewicht und Wage und andere Masse gewinnt das schwachsinnige Kind nur durch Umgang mit diesen Dingen, es muss selbst zählen, messen, wiegen. Nur dadurch sammelt es unter lebhaftem Interesse die fürs Leben nötige Erfahrung.

Der Unterricht hört auf, von erziehlichem Werte zu sein, sobald er der körperlichen Betätigung, dem Hauptmerkmale der Selbsttätigkeit, in der Erziehung Schwachsinniger nicht den breitesten Raum gewährt. Dasselbe gilt von einer Arbeitserziehung, die das bildungsfähige schwachsinnige Kind im Schulalter nur an die anhaltende Verrichtung gröberer Arbeit gewöhnen will, denn nur feinere Arbeit bildet, sie fordert eine geschickte Hand und erzeugt genaue motorische Vorstellungen und Begriffe. Bewegung, nicht automatische Bewegung und Tätigkeit, ist ein Naturbedürfnis für eine gedeihliche körperliche und geistige Entwicklung. Dem Grundsatze: Vom Gröberen zum Feineren! muss darum wie in der Vorschule, so auch in der Schule bei Handfertigkeiten Rechnung getragen werden. Das Zeichnen bringt in seinem Stufengange vom Leichten zum Schweren nur Lebensformen und setzt sich in der Oberstufe für Knaben in Verbindung mit den Holzarbeiten; die Gegenstände, welche in Holz dargestellt werden sollen, zeichnen die Knaben unter Gebrauch von Reissschienen, Winkel, Zirkel und Mass erst auf Papier, sodann aufs Brett auf und fertigen darnach den Gegenstand mit Hilfe von Säge, Hobel und anderen Werkzeugen. Der Handfertigkeitsunterricht in hiesiger Anstalt besteht für die Schulknaben aus einem systematischen Papp- und Holzarbeitsunterricht, für die Schulmädchen umfasst er die weiblichen Handarbeiten: Stricken, Stopfen, Nähen und Ausbessern; für beide treten auch industrielle Arbeiten: Flechten von Fussabstreichern, Rohrstuhlbeziehen, Bürstenbinden und für die technisch geschickten Mädchen der Oberklasse eine Unterweisung in den Kochanfängen hinzu.

Die eigentliche Arbeitsausbildung fürs Leben erhalten die überm Schulalter stehenden Zöglinge in den Arbeitsabteilungen. In hiesiger Anstalt werden solche männliche Zöglinge je nach ihrer

technischen Befähigung und ihrer Individualität entweder der Abteilung für Korbmacherei, für Decken- und Rohrstuhlflechterei, für Gemüsegärtnerei oder für landwirtschaftliche Arbeiten zugewiesen; die Ausbildung der erwachsenen Mädchen erstreckt sich auf die weiblichen Handarbeiten, Wäscherei, Haus- und Küchenarbeiten, sowie auf Arbeiten in der Ökonomie. Unter Steigerung der zu leistenden Arbeitspensen — zunächst unter Aufsicht, später ohne diese — wird eine möglichst selbständige Arbeitsleistung zu erreichen gesucht.

Neben Unterricht und Arbeit wirkt auch die Erziehung im engeren Sinne durch ihre Massnahmen auf Weckung und Pflege der Selbsttätigkeit. Die Freizeit pflegt die Bewegungsspiele, insbesondere die Ballspiele. Spielzeug, mit dem sich die meisten Kombinationen vornehmen lassen, nötigt schaffende Tätigkeit ab. Schaukelpferd, Reifen, Kreisel, Baukasten, Handwerkszeug und Farbekasten sind das beste Spielzeug für Knaben, Puppe, Puppenwagen, Puppenstube und Küche für Mädchen. Die Übungen im Selbstbedienen geben Anleitung zum An- und Auskleiden, zum Sichwaschen und Allein-Essen, zum Reinigen der Kleidungsstücke und ihrer Aufbewahrung im eigenen Schranke, zum Bettmachen und zur Verrichtung mannigfacher leichter häuslicher Arbeiten und kleinerer Handreichungen für andere. An Übungen im Zurechtfinden im Anstaltsbereiche schliessen sich die Spaziergänge mit ihren reichlichen Anregungen zur Selbsttätigkeit: Die Erreichung des Zieles, die Beobachtungen unterwegs! Auf Gemüts- und Willensleben übt die selbsttätige Pflege von Tieren (Vögel, Fischen, Kaninchen, der Raupenkasten, das Füttern der Vögel im Winter) und die Pflege von Pflanzen (eigenes Beet, Blumentopf) den günstigsten Einfluss aus. Die Selbständigkeit wächst bei Besorgung von Botengängen und Einkäufen.

Die meisten erziehlichen Einrichtungen in Schule und Anstalt sind auf die Beeinflussung des Willens der Zöglinge gerichtet, eine nicht unbeträchtliche Zahl darauf, dass die Zöglinge selbsttätig mit dem Wissen auch das Können vereinigen. Ohne Selbsttätigkeit ist weder die geistige noch die körperliche Tätigkeit wachzurufen, zu vermehren und zu veredeln; sie allein packt den ganzen Menschen in seinem Werden und Sein, indem sie auf seine Denkkraft stärkend, auf sein Gemüt bereichernd und auf seinen Charakter bildend einwirkt. Die Anwendung des Prinzips der Selbsttätigkeit schützt vor erziehlichen Fehlgriffen, sie führt den Erzieher an jedes einzelne Kind heran und zwingt ihn geradezu zum Studium und zur sorgsamen Beachtung der Kindes-Individualität. Sie verlangt eine anschauliche entwickelnde Methode sowohl für den Unterricht wie auch für die Arbeitserziehung, eine Methode, die dem Kinde das Lehrziel vor Augen stellt, es vom Bekannten zum Unbekannten, vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten gehen lässt und dabei zum Selbstfinden durch eigenes

Beobachten, Nachdenken und Tun veranlasst. Sie vermeidet beim Kinde ein mechanisches Lernen, füllt sein Gedächtnis nicht mit Wörtern, sondern gibt reichliche Sachkenntnis durch einen seiner Fassungskraft entsprechenden Unterrichtsstoff, sie lässt kein Kind unbeschäftigt und fördert es naturgemäss durch seine eigene Kraft. Begehbar ist aber der Lehrweg, an dessen Schilde „Selbsttätigkeit" geschrieben steht, nur dann, wenn das Hindernis „Lehrstofffülle" glücklich weggeräumt ist. Das Prinzip der Selbsttätigkeit bedingt die Beschränkung des Unterrichtsstoffes; diese Tatsache dürfte seiner Anwendung nicht entgegenstehen, denn damit wäre dann auch die Überbürdungsfrage in der Schwachsinnigenschule gelöst.

Unser Erziehungsziel heisst Heranbildung zur Erwerbsfähigkeit; es ist erreichbar, wenn der schaffende Tätigkeitstrieb bei unseren Zöglingen nicht durch Hemmungen in ihrer psychophysischen Entwicklung darniedergehalten wird. In der Weckung und Pflege dieses Triebes aber, wodurch auch bei den Schwächsten eine gewisse Besserung ihres Zustandes doch ermöglicht wird und die die anderen fürs praktische Leben und Handeln geschickt macht, wollen und werden wir nimmer ermüden!

II.

Die Reform des naturwissenschaftlichen Unterrichts im sächsischen Seminar.

Von Oberlehrer Dr. **E. Kotte** in Dresden.

Schluss.

„Das Leben ist das Problem, das im Mittelpunkte aller wissenschaftlichen Forschung und alles philosophischen Nachdenkens steht, es ist das Problem aller Probleme. Hier berühren sich Materie und Seele, Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften. Die Konstruktion der Tatsache des Lebens ist darum entscheidend für die Weltanschauung überhaupt. Hier scheiden sich die grossen Richtungen des Materialismus und Idealismus. Und daher ist die Kenntnis der Tatsache, um deren Konstruktion hier gestritten wird, die Voraussetzung für das Verständnis aller Philosophie: ohne Biologie kein Verständnis der philosophischen Probleme und ihrer Lösungen . . . Demnach werden wir sagen: die Schule, die auf den biologischen Unterricht Verzicht tut, verzichtet auf den interessantesten und wichtigsten Teil naturwissenschaftlicher Erkenntnis, den Teil, an dem die Naturwissenschaften am unmittelbarsten mit den letzten und allgemeinsten Fragen menschlichen Erkennens sich berühren."

In diesen Worten betont Paulsen diejenigen Gesichtspunkte, die an letzter Stelle hervorgehoben sein mögen, um eine Ausdehnung des biologischen Unterrichtes auf die Oberklassen zu rechtfertigen. Wenn das eigentliche Lehrziel dieser Stufe darin bestehen wird, ein tieferes Verständnis für den inneren Zusammenhang des Geschehens und Werdens in der Natur zu erschliessen, so kann kein Zweifel darüber herrschen, dass der Unterricht auf denjenigen Teil der modernen Biologie nicht wird verzichten dürfen, dessen Kenntnis gegenwärtig als unumgänglich notwendig zur Bildung einer Welt anschauung angesehen werden muss. Alle Empirie strebt aber zur Vereinfachung. „Das ist eine miserable Empirie," sagt Feuerbach, „die sich nicht zum philosophischen Denken erhebt." — Und das ist es, was auch der biologische Unterricht erstrebt. Wir stehen vollkommen auf dem Boden der Hamburger These, dass die Biologie eine Erfahrungswissenschaft ist und bleiben wird. Wenn aber auch der Unterricht überall von den Tatsachen der Erfahrung ausgehen muss, da allein die Sinne die Pforten unserer Erkenntnis bilden, so steht doch fest, dass das Wissen von den Tatsachen allein seinen Wert nicht ausmacht. Vielmehr ist es die Erkenntnis, wie sich Wissen zu einem Ganzen fügt, wie es zur Einheit strebt. Darum wird auch die Schule, deren oberstes Prinzip die Wahrhaftigkeit im Sinne wissenschaftlicher Voraussetzungslosigkeit bilden soll, nicht auf die Hypothese verzichten können, die es uns ermöglichen will, Einheit und Zusammenhang in unsere Anschauungen zu bringen und das Naturgeschehen zu begreifen. Es ist eines der erfreulichsten Zeichen der Gegenwart, dass die Furcht vor den zersetzenden Lehren der modernen Biologie, die im Jahre 1879 in Preussen im Anschluss an den bekannten Lippstadter Fall zu jenem vernichtenden Schlag gegen den biologischen Unterrichte führte, im Schwinden begriffen ist. Es schwindet jener Wahn, als müsste die Entwicklungslehre jegliches religiöse Gefühl untergraben und ihres (scheinbar) mechanischen Charakters wegen zu einer materialistischen Weltanschauung und zum Atheismus führen. Vielmehr bringen selbst Männer und Zeitschriften streng kirchlicher Richtung den Bestrebungen nach ernster und tieferer naturwissenschaftlicher Unterweisung der Jugend ihr volles Wohlwollen entgegen.

Es ist entschieden eine auffällige Tatsache, die zum ernsten Nachdenken nötigt, dass, nachdem der Materialismus im Laufe der neueren Philosophie zweimal in kläglicher Weise Schiffbruch erlitten hatte, ein Buch wie Haeckels Welträtsel, das von der besonnenen und ernst denkenden Wissenschaft unserer Tage sofort ad acta gelegt wurde, trotzdem in wenigen Jahren in hunderttausenden von Exemplaren unter den Gebildeten wie in der breiten Masse Verbreitung finden konnte. Auch besteht bei dem Wissenden, der die Zeiterscheinungen eingehend verfolgt, gar kein Zweifel darüber, welche ausserordentlich weite Verbreitung und Wertschätzung in

den gebildeten Ständen, besonders auch in der jüngeren Lehrerschaft (siehe die Bremer Vorgänge) in den letzten Jahrzehnten mechanistische, monistische, materialistische und ähnliche Weltanschauungen gefunden haben. Man ist aber entschieden im Irrtum, wenn man, wie dies oft geschieht, in leichtfertiger Weise unseren Religionsunterricht dafür verantwortlich macht, dem man vorwirft, sich in ausgefahrenen dogmatischen und orthodoxen Geleisen zu bewegen. Sicher haben an dem Entstehen dieses Zustandes eine Reihe von Faktoren mitgewirkt; der wichtigste aber scheint mir in dem Mangel einer gediegenen naturwissenschaftlichen Schulung, in dem Fehlen gründlicher Sachkenntnisse und der nötigen Kritikfähigkeit zu liegen. Gegenwärtig lebt wohl niemand mehr, der es für möglich hält, die Entwicklungslehre vor den Schülern zu verheimlichen. Es liegt ja in der Art und Beschaffenheit des Stoffes der biologischen Wissenschaften begründet, dass ein ansehnlicher Teil dessen, was diese Wissenschaften zutage gefördert, popularisiert und somit dem Schüler leichter wie andere Lehrgegenstände und naturwissenschaftliche Unterrichtszweige zugeführt werden kann. Auf tausend Wegen finden daher die von der Schule gemiedenen Gedanken Eingang in das Herz des Jünglings, in dem der lebhaft und spontan erwachende Trieb zu metaphysischer Spekulation gebieterisch und stürmisch um Antwort in Fragen ringt, die noch dazu für ihn den Reiz des Verbotenen haben und in denen er zu leicht geneigt ist, an die Stelle des alten Credo quia absurdum ein Credo quia vetitum zu setzen. Die Kehrseite aber ist das Misstrauen gegen alle von der Schule geschützten Wahrheiten, vor allem gegen den Religionsunterricht. Darum erscheint es unbedingt geboten, dass auch im Seminar von einem gewissenhaften Lehrer Belehrung über die grossen Probleme der Biologie geboten werde, weil nur dadurch unsere Schüler vor der seichten, oft unglaublich leichtsinnig geschriebenen naturwissenschaftlichen Hintertreppenliteratur geschützt werden können, für die bereits alles dogmatische Gestalt angenommen hat, was tatsächlich Problem ist und über das die grössten Meinungsverschiedenheiten unter fast allen Fachgelehrten bestehen, die sich diese Probleme zu ihrem Spezialstudium gemacht haben. Für den auf höherer Warte Stehenden besteht kein Zweifel, dass gerade gegenwärtig die Biologie einen Klärungsprozess durchmacht. Vorüber ist die Zeit, in der nach dem Erscheinen des Darwinschen Buches die grossen Orgien der Materialisten gefeiert wurden. Die masslose Überschätzung der Darwinschen Lehre wie der sie verfolgende Hass haben allmählich einer nüchternen und ruhigeren Beurteilungsweise Platz gemacht, und gerade in diesen Tagen wird das Darwinsche Dogma über die Ursachen der Artbildung und der Anpassung immer lebhafter und nicht ohne Erfolg bestritten, so dass für viele von dem Darwinismus weiter nichts als die allerdings unerschütterliche Tatsache der Entwicklung übrig-

geblieben ist. Wir stehen unzweifelhaft an einem Punkte der wissenschaftlichen Entwicklung, wo sich, angeregt durch die vielseitige Erweiterung unserer Erkenntnisse und die dadurch bewirkte Vertiefung des Denkprozesses, ein vollständiger Umschwung in der Biologie vorbereitet. Man erkennt, dass sich eine positive Grundlage für die Annahme einer alleinigen Wirksamkeit kausal-mechanischer Beziehungen weder aus den Erfahrungsinhalten noch aus unseren Denkgesetzen ableiten lässt, und ist geneigt, zur Rettung des naturwissenschaftlichen Einheitsgedankens auch die psychische Kausalität als allgemeinen Faktor des Naturgeschehens anzuerkennen. So wird wohl in Zukunft die Gefahr schwinden, als könnte die Biologie die törichte Meinung erwecken, dass durch den Darwinismus das grosse Rätsel des Lebens und der Welt gelöst sei, gelöst wie ein einfaches Rechenexempel. Die grosse Wahrheit aber, die ein gewissenhafter biologischer Unterricht dem Schüler mit auf den Lebensweg geben kann, eine der grössten Wahrheiten überhaupt, ist die, „dass alles Lebendige auf unserem Planeten die gleiche körperliche Grundlage hat" (Waldeyer).

Aus dem Gesagten geht bereits zur Genüge hervor, welche Ziele dem biologischen Unterrichte in den Oberklassen gesteckt werden müssen. Die Unterklassen werden neben Morphologie und Systematik in erster Linie die Aufgabe haben, die Lebensverhältnisse der Tiere und Pflanzen und deren Einfluss auf die Organisation so eingehend darzustellen, wie es die Vorbildung und das Verständnis der Schüler gestatten. Dabei möchte ich hier einer Verteilung des Lehrstoffes im Lehrplane das Wort reden, die in den letzten Jahren insbesondere auch für die Seminare in eingehender Weise begründet worden ist und mit der ich selbst die besten Erfahrungen gemacht habe. Da der Schüler bereits im Naturgeschichtsunterrichte der Volksschule mit den hauptsächlichsten Lebensformen des Tier- und Pflanzenreiches bekannt gemacht worden ist, so dürfte das erste Sommerhalbjahr nach Eintritt ins Seminar ausreichend erscheinen, um ihn an ein intensives Beobachten einzelner Formen zu gewöhnen. Dann muss zum mindesten der Unterricht in der Zoologie von den einfachsten tierischen Organismen, den Protozoen, ausgehend und zu den höheren und höchsten Formen allmählich fortschreitend, sich dem Werdegange der Natur möglichst anzuschliessen suchen. Man gibt sich einer vollkommenen Täuschung hin, wenn man glaubt, dass ein Vogel, ein Säugetier oder gar der Mensch dem Schüler besser bekannt sei oder seinem Verständnis leichter nahegebracht werden könne als z. B. eine Coelenteratenform, bei der wir die Bauform des tierischen Körpers auf ein einfachstes Grundschema zurückgebracht und auch die Lebensvorgänge in typisch vereinfachter Weise sich abspielen sehen. Man lehre also an den Seminaren, deren Unterklassen den Mittelklassen der neunklassigen Lehranstalten entsprechen, die Biologie in aufsteigend-

systematischer Reihenfolge; denn auf diesem Wege lässt sich ein viel tieferes Verständnis für die Organisation und die Entwicklung der Lebewesen vermitteln als auf dem entgegengesetzten Wege.

Auf diesem Fundamente hat sich ein Oberbau zu erheben, dessen Notwendigkeit aus dem Vorhandensein tiefgehender Unterschiede zwischen dem Auffassungsvermögen und der Vorbildung der Schüler der Unter- und Oberklassen begründet wurde. Das Ziel dieses erweiterten biologischen Unterrichtes kann nun auf keinen Fall eine Erweiterung der Systemkunde sein; auch können wir uns nicht darauf einlassen, die vergleichende Anatomie, Histologie, Entwicklungsgeschichte, Paläontologie, Tier- und Pflanzengeographie so systematisch und ausführlich zu behandeln, wie das vielleicht von einzelnen Fachliebhabern erträumt werden mag. Dazu ist keine Zeit vorhanden; auch widerspricht es durchaus der durch das Ziel der allgemeinen Bildung notwendig geforderten Beschränkung auf das Wesentliche. Ich stimme vollkommen mit Wilhelm Schwarze[1]) überein, dass es sich vielmehr darum handelt, die vielen biologischen Einzelheiten, die in den unteren Klassen naturgemäss an den verschiedensten Stellen des Lehrganges auftreten, unter neue Begriffe und Gesichtspunkte zusammenzufassen, neue Beobachtungen, vor allem unter Zuhilfenahme des Mikroskopes anzustellen und endlich, was früher nicht möglich war, die neuerworbenen physikalisch-chemischen Kenntnisse zur Erläuterung der Lebensbedingungen und zum besseren Verständnis der Lebensverhältnisse heranzuziehen und dadurch ein tieferes Verständnis des inneren Zusammenhangs des Werdens und Geschehens in der Natur zu eröffnen.

Demnach liesse sich die Aufgabe der einzelnen Klassen in einem zukünftigen siebenjährigen Seminarkursus in folgender Weise begrenzen:

1. In den drei Unterklassen, der zukünftigen Septima, sowie der jetzigen Sexta und Quinta, die den Mittelklassen Quarta bis Obertertia der 9klassigen höheren Lehranstalten entsprechen, sind in systematisch aufsteigendem Gange die wichtigsten organischen Naturformen nach ihrer äusseren Erscheinung, ihren Lebensverhältnissen und ihrer Organisation zu besprechen, so dass sich im Rahmen des natürlichen Systems ein geordneter Überblick über den Formenreichtum der organischen Natur ergibt.

2. Den Mittelklassen, der jetzigen Quarta und Tertia, die der Ober- und Untersekunda entsprechen fallen, folgende Lehraufgaben zu:

a) Die allgemeine Botanik und Zoologie, also Anpassungserscheinungen des pflanzlichen und tierischen Organismus an die

---

[1]) Aus der Praxis des biologischen Unterrichts in den Oberklassen. Natur und Schule IV, 195.

äusseren Lebensbedingungen (Wärme, Licht, Boden, Wasser), ferner die Beziehungen der Pflanzen wie der Tiere unter sich, wie zu einander (Beziehungen der Geschlechter, Fürsorge für die Nachkommen, Brutpflege, Staatenbildung, Nahrungs- und Raumkonkurrenz, Ausnutzung der Mitpflanzen, Raubtier und Beutetier, Synökie und Kommensalismus, Parasitismus, Symbiose, Mutualismus, fleischfressende Pflanzen etc.), endlich die Erarbeitung der Grundlagen der Pflanzen- und Tiergeographie.

b) Die vergleichende Anatomie und Physiologie der Pflanzen und Tiere. Hier handelt es sich zunächst um die Erarbeitung des Begriffs der Zelle als des Elementarorganismus, um das Verständnis des Baues und des Lebens der Zelle, sodann um die fortschreitende Gewebedifferenzierung bei mehrzelligen Wesen, also um eine vergleichend anatomische Betrachtung der Organsysteme bei vielzelligen Thallophyten, den Gefässkryptogamen und höheren Pflanzen, desgleichen in der Reihe der Tierstämme, wobei besonders die Organe der Empfindung (Nervensystem und Sinnesorgane) sowie der Fortpflanzung zu berücksichtigen sind.

3. Der Sekunda, entsprechend der Unterprima, würde die Anatomie und Physiologie des menschlichen Körpers, die unter steter Berücksichtigung hygienischer Gesichtspunkte zu erteilen ist, zuzuweisen sein; der Prima endlich im Anschluss an die Geologie eine Betrachtung der geschichtlichen Gesamtentwicklung der Lebewesen, wie sie als Tatsachenmaterial in den Überresten der Gesteinsschichten und als spekulativer Erklärungsversuch in der Deszendenzlehre vorliegt. Ein derartiger abschliessender biologischer Kursus, der eine Orientierung über die Tatsachen und Fragen der kosmischen, tellurischen und biologischen Entwicklungsgeschichte geben würde, würde auch auf dem Seminar ein notwendiges Stück einer philosophischen Propädeutik ausmachen, „die die Kluft zwischen Natur- und Geisteswissenschaften überbrücken, den naturwissenschaftlichen Unterricht nach der philosophischen Seite hin vertiefen und so dazu beitragen würde, den Gegensatz zwischen Realismus und Humanismus zu versöhnen“ (Norrenberg).[1])

Es würde ein Leichtes sein, sich hinsichtlich der Forderung der Stundenzahl für den biologischen Unterricht auf den Standpunkt der Hamburger Thesen und der Unterrichtskommission zu stellen und auch für alle Seminarklassen einen durchgehenden zweistündigen biologischen Unterricht zu fordern. Indessen stimmen die meisten kritischen Stimmen, die sich bisher zu dieser Forderung haben vernehmen lassen, darin überein, dass bei der gegenwärtigen Organisation der höheren Knabenschulen an eine Realisierung dieser Forderung zur Zeit nicht zu denken ist und dass man sich in praxi,

[1]) Zitiert nach Natur und Schule II, 480.

um nur überhaupt etwas zu erreichen, am Realgymnasium und der Oberrealschule auf je 1 Stunde in den Oberklassen wird beschränken müssen. Ich glaube, das ist auch das Äusserste, was man bei nüchternster Abwägung der gegenwärtigen Zeitlage für das Seminar erreichen kann. Ich nehme daher abermals die schon von Prof. Ulbricht 1901 gestellte Forderung auf und playdiere dafür, dass wir uns in der Biologie auf die Forderung von je 2 Stunden in den Unter- und Mittelklassen (7—4) und auf je eine Stunde in den drei Oberklassen beschränken. Diese Forderung von 11 Stunden für die Biologie stellt das zu erreichende Minimum dar. Da ich später noch kurz zeigen werde, dass unter bestimmten Voraussetzungen die tatsächliche Möglichkeit der Realisierung dieser Forderung gegeben ist, so kann ich nur die Bitte aussprechen, dass die betreffende These allgemeine Zustimmung finden möge. Wir stellen damit keine Forderung, von der wir uns unter Umständen noch etwas abhandeln lassen könnten, sondern einigen uns auf ein Ziel, das wirklich erreichbar ist und dessen Erreichung daher mit allen Kräften angestrebt werden kann.[1])

II.

Ich wende mich zu den exakt-naturwissenschaftlichen Fächern, denen die Aufgabe zufällt, dem biologischen das physikalisch-chemische Weltbild an die Seite zu stellen. Was erstreben diese Fächer bei einer zukünftigen Neuregelung des Lehrplans? Ich möchte mich zunächst kurz mit der Chemie etwas näher beschäftigen, dem Stiefkinde aller am Seminar gelehrten naturwissenschaftlichen Disziplinen. Wenn die Dosis biologischen Wissens, die unter den gegenwärtigen Verhältnissen den Schülern verabreicht werden kann, als eine sehr minimale und unzureichende bezeichnet werden musste, so muss die Rolle, zu der die Chemie gegenwärtig verurteilt ist, geradezu als eine unwürdige bezeichnet werden. Wenn daher in Zukunft irgend etwas für den naturwissenschaftlichen Unterricht am Seminar geschieht, dann muss an dieser Stelle zuerst der Hebel angesetzt werden.

[1]) Nachdem der erste Teil in Druck gegangen war, erfuhr ich durch nachträglich eingezogene Erkundigungen, dass sich die Unterrichtskommission der deutschen Naturforscher und Ärzte wie in ihren gesamten Arbeiten auch bei ihrem Urteile über die gegenwärtigen Verhältnisse des naturwissenschaftlichen Unterrichts und die Vorbildung der naturwissenschaftlichen Lehrer an den Lehrerbildungsanstalten wesentlich auf Gutachten gestützt hat, die von preussischen Anstalten eingezogen worden waren. Ich sehe mich daher veranlasst, hier besonders auszusprechen, dass es mir selbstverständlich völlig ferngelegen hat, durch meine Ausführungen in Heft 1 S. 15ff. der segensreichen und umfassenden Tätigkeit der Unterrichtskommission zu nahe treten zu wollen. Ich kann nur nochmals meinem Bedauern Ausdruck geben, dass es der Kommission infolge der ausserordentlich verwickelten und verschiedenartigen Organisationsverhältnisse der Lehrerbildungsanstalten in den einzelnen deutschen Staaten leider nicht möglich gewesen ist, mit bestimmten, abgeglichenen Vorschlägen hervorzutreten und durch das Gewicht der in ihr vereinigten Stimmen auch an den Seminaren eine baldige gründliche Reorganisation des naturwissenschaftlichen Unterrichtes zu veranlassen.

Die Chemie als die Lehre von den die gesamte uns umgebende Welt zusammensetzenden Stoffen ist eine derartig grundlegende Wissenschaft, dass man ohne tiefgehende Beweisführung sagen kann: Ohne Chemie gibt es überhaupt keine naturwissenschaftliche Bildung; ohne sie wird diese immer innerlich unvollendet bleiben, also eine Halbbildung darstellen. Längst hat sich diese Erkenntnis Bahn gebrochen; an allen anderen höheren Lehranstalten sind Physik und Chemie als völlig gleichberechtigt anerkannt und mit einer nahezu gleichen Stundenanzahl berücksichtigt. Nur am sächsischen Seminar befindet sich die Chemie, auch verglichen mit den für die preussischen Lehrerbildungsanstalten durch die Lehrpläne vom 1. Juli 1901 geschaffenen Verhältnissen in einer tief beschämenden Lage. Der Grund liegt darin, dass bei uns immer noch im wesentlichen der vor einem Menschenalter entworfene Lehrplan Geltung besitzt. Er entstammt einer Zeit, da der Bildungswert der Chemie vielfach nicht ausreichend eingeschätzt wurde. Dieser auffällige Umstand findet seine Erklärung in der späten Entwicklung der chemischen Wissenschaft während des 19. Jahrhunderts, der erst viel später die Einführung der Chemie als Unterrichtsfach in den Schulen folgen konnte und in der nicht genügend beachteten Methodik dieser Disziplin, die nicht nur wie jeder naturwissenschaftliche Unterricht als notwendige Ergänzung der abstrakten Lehrfächer, sondern geradezu als eine Schule logischer Induktion par excellence bezeichnet werden muss und die wie kein zweites naturwissenschaftliches Fach Gelegenheit bietet, Tatsachen der Erfahrung von Hypothesen und Theorien zu unterscheiden, aber auch den grossen heuristischen Wert der Hypothese für den Fortschritt der Wissenschaft zu enthüllen.

Aber es sei ganz abgesehen von dem allgemein bildenden Werte der Chemie, der sich doch nur bei genügender Stundenzahl recht auskaufen lässt. Ist es unter den gegenwärtigen Verhältnissen auch nur möglich, diesem Fache um seines grundlegenden wissenschaftlichen, wie seines wirtschaftlichen (technischen) Wertes willen gerecht zu werden? Ist es denkbar, jenes Mass chemischer Kenntnisse zu übermitteln, das für die Anbahnung des Verständnisses der durch die chemische Wissenschaft in Technik, Industrie, Agrikultur und Komfort des täglichen Lebens erzielten Fortschritte unerlässlich ist, das endlich im Verein mit verwandten Disziplinen die Ergebnisse der naturwissenschaftlichen Bildung erst richtig zu fundieren, zu ergänzen, zu verschmelzen und abzurunden vermag? Diese Frage muss, insbesondere auch in Hinsicht auf die Anforderungen, die die zukünftige Tätigkeit des Lehrers in der allgemeinen Fortbildungsschule und in Fachschulen an ihn stellt, völlig verneint werden. Man bedenke, dass der Lehrplan von 1877 für die Chemie nur 1 Stunde in der 3. Klasse ansetzt und dass durch die Grüllich'schen Verfügungen nur noch eine weitere Stunde in einem Halbjahr gewährt wurde, die noch dazu der Physik entzogen worden ist.

Ich verzichte darauf, hier denjenigen Stoff mitzuteilen, der sich bei intensivstem Fleisse und sorgfältigster Vorbereitung der Experimente in dieser Zeit durcharbeiten lässt. Wer freilich auf das Experiment verzichtet, der mag noch etwas ganz Erkleckliches fertig bringen. Jedenfalls ist es ausgeschlossen, in eine Einzelbesprechung der wichtigsten Metalloide und ihrer wesentlichen Verbindungen einzutreten, nur einige Leicht- und Schwermetalle nach ihrem Vorkommen, ihrer Gewinnung im Hochofenbetriebe, ihrer technischen Verwertung zu kennzeichnen oder endlich gar einige grundlegende Kapitel aus der organischen Chemie experimentell zu behandeln. Hier besteht entschieden eine klaffende Lücke in der naturwissenschaftlichen Ausbildung unserer Abiturienten, und es ist unsere Pflicht, immer von neuem an die massgebende Instanz mit der Bitte heranzutreten, diesen argen Missstand in Zukunft abzustellen.

Dazu kommt, dass in unserem Lehrplane noch immer jene pädagogische Ungereimtheit besteht, die die Mineralogie vor die Chemie verweist. Liegen beide Fächer in einer Hand, dann lässt sich wohl verhältnismässig leicht Abhilfe schaffen; ist dies aber, wie vielfach, nicht der Fall, so befindet sich der betreffende Lehrer in der wohl nicht gleich wieder vorkommenden Lage, auf einem noch nicht vorhandenen chemischen Grunde ein mineralogisches Gebäude errichten zu müssen. Es liegt hier nahe, auf die schwierige Frage der Stellung der Mineralogie im Lehrplane einzugehen. Ich möchte nur soviel bemerken, dass ich auf der Seite jener stehe, die die immer wiederholten Versuche von Schulmännern, Mineralogie und Geologie zu einem Ganzen zusammenzuschweissen, wie zuletzt P. Wagner,[1]) als aussichtslos betrachten, „da die Arbeitsmethoden beider Wissenschaften ihren wissenschaftlichen Voraussetzungen, ihren Gedankenverbindungen und ihren Zielen nach grundverschieden sind"[2]) und sich immer weiter in entgegengesetzter Richtung entwickeln werden. Gerade das Wagner'sche Buch hat mich von neuem in der Überzeugung bestärkt, dass bei einer derartigen Zusammenschweissung innerlich widerstrebender Dinge notwendig das eine zu kurz kommen muss; das ist hier die rein naturwissenschaftliche Seite, der chemisch-technologische Gesichtspunkt zu Gunsten des geographisch-geologischen. Auf dem Seminar würde meiner Meinung nach die Mineralogie ebenso wie die allgemeine Chemie und die Technologie am besten organisch in den nach systematischen Gesichtspunkten bestimmten Lehrplan der speziellen Chemie eingegliedert, während die allgemeine Geologie der Geographie zuzuweisen wäre, die ja in unserer Zeit mehr und mehr im Sinne

[1]) P. Wagner, Lehrbuch der Geologie und Mineralogie für höhere Schulen. Leipzig, Teubner, 1907.

[2]) Joh. Walter, Mineralogie und Geologie in Forschung, Lehre und Unterricht. Natur und Schule IV, 549.

einer Naturwissenschaft aufgefasst und betrieben wird. Ich kann es an dieser Stelle nicht unterlassen, der Geographie, jener anderen, neben der Naturwissenschaft im Lehrplan der höheren Schulen so schwer um anerkennende Wertung und grössere Berücksichtigung kämpfenden Wissenschaft zu gedenken und die Hoffnung auszusprechen, dass der Geographie in Zukunft ihr jetziger Besitzstand gewahrt bleiben möge. Jeder Gewinn der einen der beiden Wissenschaften wird der anderen zu gute kommen, jeder Verlust der anderen die erstere schädigen. Auf Grund eines reichen, im Geographieunterrichte nach und nach zu erarbeitenden geologischen Tatsachenmateriales würde dann dem abschliessenden, oben genauer umgrenzten biologischen Kursus der Prima noch die besondere Aufgabe zufallen, innerhalb des Rahmens der allgemeinen Entwicklungsgeschichte unserer Erde die grossen geologischen Faktoren zusammenhängend zu würdigen, die einst unsere Erdoberfläche formten und die noch beständig am Werke sind, sie umzugestalten.

Durch die gekennzeichnete Verteilung des Lehrstoffes wird der Chemie innerhalb des Lehrplanes eine gewisse zentrale Stellung angewiesen, und solcher Kristallisationspunkte bedürfen wir dringend; denn sicher besteht eine Schwäche des gegenwärtigen naturwissenschaftlichen Unterrichts neben seiner bisherigen, vielfach verfehlten Lehrmethode in seiner Zersplitterung nach getrennten Disziplinen, die, obwohl sie sich gegenseitig ergänzen und aufeinander angewiesen sind, doch nacheinander statt nebeneinander betrieben werden. Naturwissenschaft soll aber auch in der Schule als Einheit aufgefasst werden und sich des Zieles der modernen Wissenschaft erinnern, die Einheit der Natur immer mehr zu begreifen. Unter allen naturwissenschaftlichen Disziplinen wüsste ich aber keine zu nennen, der ein so hervorragend assoziativer Charakter zukäme als der Chemie. „Sie erscheint in erster Linie dazu berufen, gegenüber der Zersplitterung der nebeneinander herlaufenden Fächer wieder einen Sammelpunkt zu bilden, der kaleidoskopartigen Mannigfaltigkeit der organischen und anorganischen Erscheinungen gegenüber wieder die Einheit, das alles umspannende Gesetz zu betonen.“[1]) Von diesem Gesichtspunkte aus erscheint auch die Behandlung einiger Kapitel aus der organischen Chemie unerlässlich. Auch wenn sich die Belehrung über die Konstitution der Kohlenstoffverbindungen auf ein typisches Beispiel beschränkt, braucht sie durchaus nicht oberflächlich zu sein; denn der Wert beruht einmal in der Klärung der theoretischen Kenntnisse (Gesetz der multiplen Proportionen, Wertigkeit der Elemente), vor allem aber darin, dass damit erst die Grenze zwischen anorganischen und organischen Verbindungen überbrück-

[1]) Norrenberg in Lexis, Die Reform des höheren Schulwesens in Preussen. Halle 1902, S. 304.

bar wird und die Stoffwechselvorgänge als chemisches Geschehen erscheinen.

Schultechnisch ist es nun völlig ausgeschlossen, die Frage eines erweiterten chemischen Unterrichtes dadurch zu lösen, dass man auch für die Chemie noch weitere Stunden in den oberen Klassen des Seminars fordert. Bei der Mannigfaltigkeit der in unseren Oberklassen zu lösenden Aufgaben werden wir schon sehr dankbar sein müssen, wenn sich der biologische Unterricht mit einer Stunde von Tertia ab bis Prima durchführen lässt. Also kann nur eine Verschiebung des chemisch-mineralogischen Unterrichtes nach unten hin in Frage kommen. Als Minimum, unter das man m. E. unter keinen Umständen herabgehen sollte, sehe ich etwa das Folgende an: Der jetzigen Quinta würden mit 2 Stunden vor allem die Nichtmetalle, der Quarta gleichfalls mit 2 Stunden die übrigen Nichtmetalle und die Leichtmetalle, der Tertia mit 2 Stunden die Schwermetalle, sowie die Grundlagen der organischen Chemie zuzuweisen sein. Ich beschränke mich auf die Forderung von 6 Stunden für die Chemie und Mineralogie; das Realgymnasium besitzt gegenwärtig 10 Stunden für beide Fächer.

Diese Verlegung des chemischen Unterrichtes nach unten führt mich zu einer zweiten Forderung bezüglich der exakt naturwissenschaftlichen Fächer. Wenn in dem jetzigen Lehrplan einerseits beklagt werden muss, dass er für die biologischen Fächer nur einen Unterbau kennt, dem der krönende Abschluss in den Oberklassen fehlt, so verfällt er bezüglich des physikalisch-chemischen Unterrichtes in den entgegengesetzten Fehler. Es muss aus verschiedenen Gründen lebhaft beklagt werden, dass das sächsische Seminar keinen Unterbau für den physikalischen Unterricht besitzt, wie ihn z. B. die preussischen Anstalten aufweisen und wie er auch seit länger als 30 Jahren an den österreichischen Gymnasien mit grösstem Erfolge durchgeführt ist. Beklagenswert zunächst einmal deshalb, weil durch unsere jetzige Einrichtung die Kontinuität mit dem Physikunterrichte der Volksschule völlig zerrissen, das dort gewonnene Wissen auf Jahre hinaus unter den vielen neuen Eindrücken des Seminars völlig begraben und das bei den Knaben so lebhafte Interesse für physikalische Dinge wieder künstlich erstickt wird. Das lehren die täglichen Erfahrungen im botanischen und zoologischen Unterrichte, der auch in unseren Unterklassen nicht ohne ein nicht zu geringes Mass physikalischer Kenntnisse auskommen kann. Aber nicht nur aus Rücksicht auf das Verständnis der lebenden Natur erscheint es dringend geboten, gewisse physikalische Fragen in den unteren Klassen in den Kreis der Betrachtung zu ziehen. Unser physikalischer Unterricht der drei Oberklassen mit seinen 6 Stunden bedarf dringend einer Entlastung, wenn auch für das Seminar nur annähernd das von der Unterrichtskommission formulierte Ziel erreicht werden soll, dass der physikalische Unter-

richt „als Vorbild für die Art zu dienen habe, wie überhaupt im Bereiche der Erfahrungswissenschaften Erkenntnis gewonnen wird". Ich glaube ferner, unsere Tertianer und Sekundaner empfinden es selbst manchmal als ihrer nicht ganz würdig, wenn sie noch mit gewissen einfachen Sachen und Apparaten traktiert werden, deren Verständnis nicht einmal über das Fassungsvermögen eines Kindes hinausgeht. Anderseits gilt es zu bedenken, dass unsere physikalischen Erkenntnisse gerade in dem letzten Jahrzehnt, insbesondere auf dem Gebiete der Wärme- und Elektrizitätslehre, durch eine solche Fülle bedeutsamer und allgemein wichtiger Erscheinungen bereichert worden sind, dass wir an ihnen nicht mehr achtlos vorübergehen können. Ich erinnere auch nur an die amtlich geforderte vertiefte Behandlung der Meteorologie. Selbst bei Einführung eines Unterkursus wird es auf der Oberstufe bei der Mannigfaltigkeit des physikalischen Stoffes auch in Zukunft immer nur möglich sein, einzelne ausgewählte Kapitel gründlich durchzuarbeiten, während grosse Gebiete nur oberflächlich gestreift werden können.

Endlich erfordert auch der chemische Unterricht gebieterisch einen derartigen Unterbau. Die Schulchemie kommt nun hoffentlich recht bald über jenen Standpunkt zahlreicher, auch neuester Schullehrbücher hinaus, die die moderne Entwicklung der Chemie nicht kennen und die sie noch künstlich auf dem Standpunkte einer rein beschreibenden Wissenschaft zurückhalten, die sich darauf beschränkt, die chemischen Grundstoffe und ihre Verbindungen mitzuteilen und zu demonstrieren. Sie besinnt sich hoffentlich bald darauf, dass die grossen Geister, ein Boyle, ein Dalton, ein Davy Physiker und Chemiker in einer Person waren und erinnert sich, welchen theoretischen Gehalt die neuere chemische Wissenschaft aus der Vereinigung mit der Physik in der physikalischen Chemie gezogen hat. Das einzig Mögliche wird in Zukunft sein, unter völligem Verzicht auf die hergebrachte systematische Einteilung der Physik zu einer gemeinsamen Behandlung der Anfänge der Physik und Chemie zurückzukehren und ohne theoretische Vertiefung experimentell die allgemeinen Eigenschaften der Stoffe, ihre Änderungen und deren Ursachen vorzuführen. Ich muss es mir leider aus Mangel an Zeit versagen, denjenigen Stoff genauer zu umgrenzen, der in einen derartigen physikalisch-chemischen Vorkursus hineingehören würde. Es ist eine grosse Aufgabe der Zukunft, eine derartige Neugruppierung des Stoffes in dem skizzierten Sinne durchzuführen; sie wird sicher auch für die Oberstufe kommen; nur dürfte dazu noch ein gehöriges Stück Denkarbeit zu leisten sein.

Durch diesen in grossen Zügen entworfenen Plan würde sich auch für den physikalisch-chemischen Unterricht ein folgerichtiger Aufbau ergeben, in den die unterste Klasse organisch einbezogen erscheint. Sollte, wie dies aus Gründen der allgemeinen Staatsraison schliesslich zu erwarten ist, die zukünftige siebente Seminar-

klasse unten angegliedert werden, so halte ich es nämlich für völlig ausgeschlossen, dieser Septima etwa 2 Stunden physikalischen Unterricht mit der Lehraufgabe zuzuweisen, die für die erste Klasse unserer mittleren Volksschulen vorgeschrieben ist. Rücksichten auf Schüler, die sich während dieses Jahres als ungeeignet zeigen und die dann bei ihrem Abgange nach einem Jahre gegenüber den Volksschülern in ihrer Bildung benachteiligt sein würden, können für uns nicht massgebend sein, wo es sich darum handelt, die geringe Zeit, die den Naturwissenschaften im Gesamtlehrplane des Seminars bewilligt werden kann, auf das ökonomischste auszunutzen.

III.

Mit wenigen Worten möchte ich noch die letzte unserer Forderungen für den naturwissenschaftlichen Unterricht berühren; sie betrifft die praktischen Schülerübungen. Meinen Standpunkt in dieser hochbedeutsamen Frage möchte ich kurz in folgender Weise präzisieren:

Wenn an allen höheren Schulen über die mangelhaften Erfolge im naturwissenschaftlichen Unterricht geklagt wird, so sind diese neben der ungenügenden Unterrichtszeit wesentlich mit auf die bisherige verfehlte Unterrichtsmethode zurückzuführen. Wir werden erst dann die in dem jetzigen Vortrags- und Demonstrationsunterrichte liegenden Mängel und Einseitigkeiten überwinden, erst dann aus dem vielfach auch in unseren Stunden herrschenden Verbalismus herauskommen und unsere Aufgabe voll lösen können, wenn wir einen für alle Schüler verbindlichen Laboratoriumsunterricht besitzen, durch den allein eine intensivere, individuelle Betätigung der Schüler erreicht werden kann. In ausgezeichneter Weise, von völlig neuen psychologischen Gesichtspunkten aus, hat Herr Seminaroberlehrer Frey in seinem jüngst erschienenen „Physikalischen Arbeitsunterricht" diese Idee aufgenommen und einen ausführlichen Lehrplan für die Unterstufe entwickelt.

Und dennoch ist es äusserst schwer, bestimmte, völlig abgeglichene Vorschläge für die praktische Durchführung zu machen. Denn so sehr man auch innerlich von der unentbehrlichen Notwendigkeit derartiger Übungen überzeugt sein mag, die eigentlichen Schwierigkeiten beginnen eben erst bei der praktischen Durchführung. Es gilt, die Ansprüche der verschiedenen naturwissenschaftlichen Disziplinen gegeneinander auszugleichen, da das, was man dem Physiker gewährt, dem Chemiker und Biologen gleichfalls nicht bestritten werden kann. Dazu kommt die sehr wesentliche finanzielle Seite der Angelegenheit: neben den nicht unbeträchtlichen Einführungs- und Unterhaltungskosten physikalischer und biologischer Schülerübungen die grosse Zahl der als volle

Lehrstunden in den Stundenplan einzurechnenden Übungsstunden; endlich nicht an letzter Stelle die leidige Zeitfrage; denn für mich liegt die Sache so: Lieber für die nächste Zukunft zunächst einmal einen tüchtigen und ausreichenden Klassenunterricht ohne Schülerübungen, als wie bisher einen mangelhaften unzureichenden Unterricht mit unzureichenden Übungen, wie sie die Grüllichsche Übungsstunde zulässt.

Man täusche sich doch ja nicht darüber, dass, wenn in allen solchen Übungen etwas erreicht, wirklich gearbeitet werden soll, dann in erster Linie genügende Zeit zur Verfügung stehen muss. Was lässt sich denn in den 45 Minuten einer solchen Übungsstunde, die bei uns in Friedrichstadt mit der Schulpraxisstunde zusammenfällt, wirklich leisten? Da die Übungen im physikalischen Lehrsaal abgehalten werden müssen, lassen sie sich zunächst nicht sorgfältig genug vorbereiten; die vorhergehende Erholungspause, die der naturwissenschaftliche Lehrer ja überhaupt gewöhnt ist seinen beneidenswerten Kollegen allein zu überlassen, ist völlig ausgefüllt, um die Apparate der vorhergehenden Lehrstunde wieder an Ort und Stelle zu bringen. Dazu kommen die unangenehmen Komplikationen mit der Schulpraxis, die es den Schülern unmöglich machen, den aufgestellten Verteilungsplan einzuhalten, ferner die allgemein bekannte Unbehilflichkeit und Unerfahrenheit der Schüler, durch die kostbare Zeit versäumt wird, die Unmöglichkeit, die Schüler noch einige Minuten länger festzuhalten und eine begonnene Versuchsreihe zu Ende führen zu lassen u. a. mehr. Da von jeder Lehrpraxissektion nur ein Schüler entbehrt werden kann, so stehen für eine Stunde nur 4—5 Schüler zur Verfügung; der einzelne Schüler hat demnach nur 5—6 mal im Jahre in Zwischenräumen von 7—8 Wochen Gelegenheit, einmal praktisch $^3/_4$ Stunde tätig zu sein und eine Untersuchung anzustellen. Dass eine derartige Institution keinen Erfolg haben, nicht zur liebevollen Vertiefung in die Probleme führen und im Schüler nicht das Bewusstsein von der Notwendigkeit und Nützlichkeit solcher Übungen, von dem Segen, der von ihnen ausgeht, wecken kann, steht für jeden Einsichtigen fest. Ich bin überzeugt, dass der Gewinn für beide Teile grösser, der Kraft- und Zeitverlust geringer sein würde, wenn an Stelle einer derartigen Übungsstunde noch eine dritte Unterichtsstunde zur Verfügung stände, die zur weiteren Vertiefung des gewonnenen Lehrstoffes dienen könnte, etwa in der Weise, dass einige Schüler vor der Klasse abwechselnd praktisch arbeiten, die übrigen aber beobachten, beurteilen, verbessern. In der jetzt getroffenen Einrichtung erblicke ich ein pädagogisches Mätzchen, durch das die hohe moderne Idee des schaffenden Lernens nur in Misskredit gebracht werden kann. Vielleicht liegen an den Seminaren des Landes die Verhältnisse günstiger als bei uns, wo die Grossstadt- und Externatsverhältnisse überall hindernd im Wege stehen. Doch dürften sich

auch draussen nur wenige Herren finden, deren Idealismus so weit geht, dass sie jede Woche bereit sind, 6 Stunden und mehr ihrer Freizeit für eine Tätigkeit zu opfern, die wahrlich nicht zu geringe Anforderungen an den Lehrer stellt. Darum meine ich: Praktische Schülerübungen werden nur dann von Erfolg begleitet sein, wenn ihnen eine ausreichende Zeit zur Verfügung gestellt wird. Als Minimum wird man zwei Nachmittagsstunden fordern müssen, in denen ohne Pause durchgearbeitet werden kann. Angenommen aber, wir fordern für jede Klasse zwei Stunden praktischer Übungen, wie sie das Lübecker Seminar bereits besitzt, was ergibt sich in der Praxis daraus? Natürlich kann damit nicht gemeint sein, dass jeder Schüler jede Woche 2 Stunden lang praktisch arbeiten soll. Nehmen wir eine vollkommene Organisation an, bei der jede Klasse in Gruppen zu je 12—15 Mann zerlegt würde, die in gleicher Front arbeiten und alle 14 Tage abwechseln, etwa mit folgenden Aufgaben:

In den Unterklassen zunächst nach der Frey'schen Idee eine Verschmelzung des Handfertigkeitsunterrichtes mit dem physikalischen Unterrichte der Unterstufe zu einem physikalischen Arbeitsunterrichte. Daneben herlaufend ein biologischer Arbeitsunterricht, der sich zunächst auf biologische Exkursionen, auf Beobachtungen und Arbeiten im Schulgarten, auf Übungen im Bestimmen von Tieren und Pflanzen, auf das Anlegen von Sammlungen, später auf mikroskopische Übungen und pflanzenphysiologische Experimente erstrecken müsste, in den Oberklassen endlich physikalisch-chemische Übungen nach den Prinzipien von Hermann Hahn, verbunden mit obligatorischen Besichtigungen technischer Anlagen und Betriebe.

Dann ergeben sich insgesamt 14 Stunden. Wenn man weiss, welches Mass von Umsicht, Arbeitskraft und Energie des Lehrers erforderlich ist, um die Anleitung, Beaufsichtigung und ständige Kontrolle der Schüler bei einem Gruppenunterrichte durchzuführen, dann muss man unbedingt fordern, dass diese Übungsstunden dem betreffenden Fachlehrer als volle Lehrstunden angerechnet werden, ja es erscheint nicht einmal die neuerdings erhobene Forderung unbillig, auch die Vorbereitungsstunde für solche Übungsstunden als Pflichtstunde anzurechnen. Wir gelangen dann von den bisherigen 14 naturwissenschaftlichen Stunden des 6klassigen Seminars auf 41 naturwissenschaftliche Stunden im siebenjährigen Kursus (27 Unterrichts- und 14 Übungsstunden). Es würden dann in Zukunft vom Seminar allein 2 naturwissenschaftliche Lehrkräfte voll beansprucht. Für unsere Fächer würde dies allerdings von grösstem Segen sein; es würde dann sowohl der biologische als auch der physikalisch-chemische Unterricht einen ganzen Mann und diesen ganz beanspruchen. Es würde der physikalische Unterricht nicht mehr von dem reinen Mathematiker als eine angenehme Abwechslung seiner mathematischen Tätigkeit beansprucht werden können, der biologische

Unterricht nicht mehr als ein Anhängsel an der Tätigkeit des Geographen erscheinen. Es würde dann der zukünftige Biologe oder Physiker nicht mehr unter der beklagenswerten und verhängnisvollen Zersplitterung zu leiden haben, die gegenwärtig den Naturwissenschaftler am Seminar zu keiner rechten Vertiefung und zum intensiven Weiterstudium in seinen Fächern kommen lässt. Es würde dann hoffentlich jene so oft wiederholte Phrase, die sicher mit zu einem guten Teile zur Unterschätzung der Seminarlehrer und ihrer Tätigkeit beigetragen hat, verstummen, dass man von einem Seminarlehrer alles verlangen könne und müsse.

Die höheren finanziellen Kosten dürfen uns nicht veranlassen, auf unsere prinzipielle Forderung der Einführung praktischer naturwissenschaftlicher Übungen zu verzichten, um so weniger, als es gerade am Seminar leicht ist, auf die grossen Kosten hinzuweisen, die die Ausbildung der Schüler in anderer Richtung erfordert. Es würde wenigstens für den Staat sowohl wie für die Öffentlichkeit von sehr erheblichem Interesse sein, wenn man einmal ein Exempel darüber aufmachen wollte, wie teuer ein einziger Kirchschullehrer dem Staate zu stehen kommt.

Endlich müssen wir aus hygienischen Gründen für einen derartigen Ausbau unseres naturwissenschaftlichen Unterrichtes eintreten. Nicht nur, dass wir durch Arbeiten im Freien, durch zahlreiche Exkursionen, durch körperliche Ausarbeitung an der Hobel- und Drehbank unsere Schüler körperlich fördern, nein, noch mehr, wir werden die Überbürdungsfrage zu einem guten Teile lösen, wenn wir gegenüber unserem jetzigen Klassenunterrichte, bei dem immer nur in das arme Schülerhirn hineinfiltriert und ·gepfropft wird, als Korrelat Beschäftigungsweisen schaffen, die einer gesunden geistigen Hygiene Rechnung tragen, das Interesse des Schülers tief erregen und seine Selbsttätigkeit in ureigener Weise befruchten. Hiermit betreten wir völliges Neuland einer zukünftigen Pädagogik, und wenn uns heute am Anfange dieser grossen Bewegung unserer Tage auch mehr das Ziel in allgemeinen Umrissen als bereits der bis in das Einzelne gehende Plan klar vor Augen stehen mag, so müssen wir doch einmütig zusammenstehen in der letzten Forderung:

Auf allen Klassenstufen ist der naturwissenschaftliche Unterricht durch praktische Übungen zu ergänzen, die wöchentlich in zwei hintereinander liegenden Nachmittagsstunden abzuhalten sind.

IV.

Ziehen wir das Resumé unserer Forderungen für den naturwissenschaftlichen Unterricht! Wir gelangen nach eingehendster Erwägung aller in Frage kommenden Momente für einen zukünftigen

siebenjährigen Seminarkursus zu folgendem Verteilungsplan der einzelnen naturwissenschaftlichen Disziplinen:

	VII	VI	V	IV	III	II	I	Sa.
Biologie	2	2	2	2	1	1	1	11
Physikalisch-chemischer Vorkursus	2	2						16
Chemie und Mineralogie			2	2	2			
Physik					2	2	2	
Naturwissenschaftliche Übungen	2	2	2	2	2	2	2	14

Für die naturwissenschaftlichen Lehrstunden wird demnach eine Erhöhung der jetzigen Gesamtstundenzahl von 14 auf 27 Stunden für notwendig erachtet. Ist diese Forderung als eine unbescheidene zu bezeichnen? Trägt sie von vornherein den Stempel des Utopischen, des nicht Realisierbaren an sich?

Es würde wenig erspriesslich sein, hier eingehende Vergleiche mit den Stundenzahlen für die Naturwissenschaften an den übrigen höheren Lehranstalten anzustellen. Einerseits muss man bedenken, dass die meisten der jetzt geltenden Lehrpläne noch nicht von der auf die Erweiterung der naturwissenschaftlichen Ausbildung abzielenden Reformbewegung berührt sind; anderseits, dass die eigenartige Aufgabe des Seminars, besonders seiner Oberklassen, es unmöglich macht, auf einen naturwissenschaftlichen Betrieb hinzuarbeiten, wie er etwa für die Oberrealschule charakteristisch ist. Ein Vergleich mit dieser Schulgattung kann ebensowenig in Frage kommen wie ein solcher mit den völlig rückständigen naturwissenschaftlichen Lehrplänen der klassischen Gymnasien. Am nächsten liegt noch ein Vergleich mit den gegenwärtig geltenden, also noch nicht von der erstrebten Reform berührten Lehrplänen der sächsischen Realgymnasien vom 22. Dezember 1902, die den Naturwissenschaften in den unseren Seminarklassen gleichstehenden Klassen IV—OI 25 Stunden zuweisen.

Von diesen 25 Stunden werden aber der Biologie nur 4 Stunden, je 2 in IV und UIII zugebilligt. In dieser Klasse schliesst die Biologie im allgemeinen ab, nur in UII sollen im Anschluss an die Paläontologie Wiederholungen aus Zoologie und Botanik stattfinden. Die Mineralogie mit Einschluss der Geologie besitzt 4 Stunden, je 2 in OIII und UII, die Chemie 6 Stunden, je 2 in OII, UI und OI, während für die Physik 11 Stunden, 2 Stunden in UII, je 3 in OII, UI und OI angesetzt sind. Dem gegenüber wird die oben vorgeschlagene Verteilung den einzelnen Fächern entschieden gerechter. Sie nimmt zwar der Physik das ihr bisher so wenig bestrittene Recht, auf der Oberstufe die gesamte Zeit für sich zu beanspruchen; sie schafft aber für diese Einbusse in den Oberklassen einen Ausgleich dadurch, dass sie für die Physik eine deutliche Scheidung in eine Unter- und Oberstufe vorsieht. Sie billigt ferner der Chemie

mit Einschluss der Mineralogie nur 6 Stunden zu und verweist diese mehr in die mittleren Klassen; doch werden diese Nachteile reichlich aufgewogen durch die notwendigen Zugeständnisse an die Biologie, die mit 11 Stunden bis zur 1. Klasse durchgeführt erscheint.

Die Beantwortung der Frage nach der Durchführbarkeit unserer Forderungen setzt voraus, dass man die Seminarreformfrage in ihrer gesamten Breite aufrollt. Das aber würde weit über den Rahmen der vorliegenden Arbeit hinausgehen; und so können hier nur kurz die wichtigsten Leitgedanken der Reform ohne eingehende Begründung angedeutet werden. Es würden etwa die folgenden sein:

1. Gegenüber allen weitgehenden Reformplänen, die das Seminar in seiner jetzigen Gestalt überhaupt beseitigen und eine vollkommene Trennung der allgemeinen und der Berufsbildung des Lehrers durchführen wollen, wird im gegenwärtigen Zeitpunkt der geschichtlichen Entwicklung eine auf die Vertiefung und Erweiterung der Lehrerbildung gerichtete Neuorganisation der Lehrpläne an das historisch Gegebene und Gewordene anknüpfen müssen.

2. Insbesondere erscheint es notwendig, dass das so schwer um anerkennende Würdigung seiner Bildung ringende Seminar auch in Zukunft an der bisherigen bewährten Eigenart des sächsischen Seminars festhält und nicht die wissenschaftlichen Fächer zu gunsten der pädagogischen Fachwissenschaften sowie der Einführung in die Schulpraxis noch weiter aus den Oberklassen in die Mittelklassen hinabweist; denn so sehr man auch die Unzulänglichkeit der jetzigen Einrichtungen bezüglich der Einführung in die Schulpraxis anerkennen und beklagen mag, so wenig erscheint es auch im siebenjährigen Kursus möglich, Abhilfe zu schaffen, solange man wenigstens die wissenschaftliche Hebung der Seminarbildung (Einführung einer zweiten Fremdsprache etc.) ernstlich will, wie unten kurz gezeigt werden soll.

3. Um die jetzt bestehende Überlastung der Schüler zu beseitigen, ist es dringend nötig, die Gesamtstundenzahl der einzelnen Klassen herabzusetzen. Der jetzige Lehrplan weist folgende Zahlen für die einzelnen Klassen auf:

VI	V	IV	III	II	I
36 obl. + 1 fak.	35 obl. + 4 fak.	34 obl. + 5 fak.	35 obl. + 5 fak.	35 obl. + 4 fak.	30 obl. + 4 fak.

in Summa 205 obl. + 23 fak. Unterrichtsstunden. Man sollte nun m. E. in Zukunft nicht über 32 obligatorische und 4 fakultative, also über 36 wöchentliche Unterrichtsstunden hinausgehen; denn erwägt man einmal näher, wie selbst unter den für die Zeiteinteilung und Zeitausnutzung so günstigen Internatsverhältnissen die in einer Woche zur Verfügung stehende Zeit von 6×24 Stunden $= 144$ Stunden in angemessener Weise verteilt werden könne, so ergibt sich etwa Folgendes:

1. Schlaf	pro Tag	8 Stunden	48 Stunden	} 84 St.
2. Zeit für Mahlzeiten und Freizeit	„ „	6 „	36 „	
3. Arbeitszeit	„ „	4 „	24 „	} 60 St.
4. Unterrichtszeit	„ „	6 „	36 „	
			144 Stunden.	

Nimmt man die durchschnittliche Dauer einer Unterrichtsstunde zu 50 Minuten an, so gelangt man bei dieser Zeitverteilung zu einem 9stündigen Arbeitstag. Eine derartige Überlegung scheint an sich eigentlich ebenso überflüssig zu sein wie der Hinweis, dass bei der Aufstellung aller Lehrpläne in erster Linie auf die Kapazität des noch in der Entwicklung stehenden Gehirns Rücksicht genommen werden müsse. Trotzdem bleibt die auffallende Tatsache bestehen, dass nicht nur die zur Zeit geltenden Lehrpläne des sächsischen Seminars, sondern auch die zahlreicher anderer höherer Lehranstalten Deutschlands die Schüler bis zu 40 wöchentlichen Unterrichtsstunden belasten, während man in ausserdeutschen Ländern, z. B. in Frankreich und England, vielfach mit 32, ja mit 28 wöchentlichen Unterrichtsstunden an den höheren Lehranstalten[1]) auskommt.

Bei einer wöchentlichen Gesamtzahl von 36 Unterrichtsstunden würde es unter der Voraussetzung eines durchgehenden 5stündigen Vormittagsunterrichtes möglich sein, drei unterrichtsfreie Nachmittage zu gewinnen, von denen der erste, modernen hygienischen Forderungen entsprechend, als obligatorischer Spielnachmittag, ein zweiter für die naturwissenschaftlichen Übungen nutzbar gemacht werden könnte, während der dritte völlig frei sein würde. Dann stehen in dem siebenjährigen Seminarkursus insgesamt 224 obligatorische und 28 fakultative Lehrstunden zur Verfügung, deren gerechte Verteilung auf die einzelnen Unterrichtsfächer das eigentlich zu lösende Problem darstellt. Über die folgenden Fragen dürfte dabei mehr oder weniger allgemeine Übereinstimmung bestehen:

Auch in Zukunft wird das Seminar in dem intensiven Betriebe der deutschen Sprache eine seiner Hauptaufgaben erblicken müssen, allerdings nicht in einem vorwiegend grammatischen Betriebe, der einseitig Gedächtnis und Verstand ausbildet und dafür Phantasie und Gemüt leer ausgehen lässt, sondern in einem Unterrichte, der den materialen Wert der Lektüre mindestens eben so hoch einschätzt als die formalbildende Kraft der Sprache. Das um Anerkennung

---

[1]) Aus diesen Gründen erscheint auch der Lehrplan des Lübecker Seminars, das für die Naturwissenschaften einen vorbildlichen Verteilungsplan besitzt, unannehmbar; denn die notwendigen Konzessionen an die Naturwissenschaften haben sich hier nur durch eine zu schweren Bedenken Anlass gebende Gesamtbelastung der Schüler erreichen lassen wie die folgenden Zahlen zeigen:

Präparande			Seminar		
III	II	I	III	II	I
39 + 4 f.	36 + 5 f.	35 + 6 f.	37 + 6 f.	37 + 6 f.	**40** + 6 f.

und Gleichberechtigung ringende Seminar wird ferner nicht auf das Latein verzichten können, das mindestens in seinem bisherigen Umfange weiter betrieben werden muss. Es würde sehr wertvoll sein, wenn man für diese beiden Fächer einen Stundenumfang erreichen könnte, wie ihn etwa das Realgymnasium in den entsprechenden Klassen IV—OI aufweist, nur mit dem Unterschiede, dass das Seminar das Schwergewicht auf die deutsche Sprache legt.

Allgemein herrscht ferner die Überzeugung, dass sich das Seminar, wie schon eingangs angedeutet wurde, nicht länger mehr der Aufnahme einer modernen Fremdsprache entziehen kann. Tritt man diesem Gedanken näher, dann ist freilich auch die weitere Konzession unausbleiblich, der modernen Fremdsprache soviel Stunden zu bewilligen, dass sie in einer Erfolge versprechenden Weise gelehrt werden kann, vielleicht mit 25 Stunden, die das klassische Gymnasium für Französisch und Englisch in den Klassen IV—OI ansetzt.

Endlich erscheint es ausgeschlossen, dass in Mathematik, Geschichte, Geographie wesentliche Herabminderungen der jetzt für diese Fächer angesetzten Stundenzahlen vorgenommen werden könnten. Welche Wege sind also einzuschlagen, um die in Bezug auf die naturwissenschaftliche Ausbildung der zukünftigen Lehrer ausgesprochenen Reformgedanken ihrer praktischen Verwirklichung näher zu führen? Man würde die für die Naturwissenschaften geforderte Zeit im wesentlichen gewähren können, wenn man sich zu folgenden grundsätzlichen Änderungen entschliessen würde:

a) Der Religionsunterricht ist in allen Klassen auf 3 Stunden zu beschränken; er besitzt dann mit 21 Stunden immer noch ein sehr erhebliches Plus von 7 Stunden gegenüber den 14 Stunden Religionsunterricht am Gymnasium und Realgymnasium.

b) Der musikalische Unterricht ist für die Allgemeinheit der Schüler zu beschränken. Es ist freilich kaum zu erwarten, dass die Zeit bei uns schon dafür reif ist, um jene in der geschichtlichen Entwicklung begründete, aber für das Lehrerbildungswesen so verhängnisvolle und unglückselige Verquickung der allgemeinen Berufsbildung des Lehrers mit der Vorbereitung zum kirchlichen Organistenamte zu lösen. Ich möchte auch nicht so weit gehen wie Pollak, der bekanntlich die Musik den Schmarotzer am Baum der Lehrerbildung genannt hat; ich verkenne durchaus nicht, welches wertvolle und eigenartige Gut im späteren Leben namentlich des Landschullehrers eine Ausbildung nach der künstlerischen, der musikalischen Seite hin bedeutet; aber ich bestreite dem Musikunterrichte in seinem jetzigen Umfange die Existenzberechtigung am Seminar, weil er die Lösung dringenderer und viel tiefer mit den eigentlichen Zwecken des Seminars zusammenhängender Aufgaben verhindert. Zum mindesten müsste im

zukünftigen Lehrplane das Eine erreicht werden, dass sich der in neuerer Zeit aufgetauchte Gedanke der „Bewegungsfreiheit", der eine grössere Berücksichtigung der individuellen Eigenart der Schüler auf der Oberstufe anstrebt, auch im Seminar Bahn bricht. Wie das klassische Gymnasium nur durch eine Gabelung in den Oberklassen imstande ist, unter Wahrung seines Charakters Konzessionen an die Gegenwart zu machen, so wird das siebenklassige Seminar seine neuen Aufgaben (Einführung der modernen Fremdsprache, bessere Ausbildung nach der naturwissenschaftlichen Seite hin usw.) nur lösen können, wenn es mindestens von der 3. Klasse ab eine Gabelung zwischen Fremdsprachlern und Vollmusikern eintreten lässt und die musikalischen Anforderungen für die übrigen Schüler bedeutend herabsetzt. Es muss der Grundsatz strikte allgemein durchgeführt werden, dass ein Schüler nicht neben zwei fremden Sprachen gleichzeitig noch musikalischen Vollunterricht betreiben darf und umgekehrt. Für alle Nichtmusiker ist daher in Zukunft, wie schon jetzt an den Lehrerinnenseminaren, der Gesangsunterricht auf zwei obligatorische Stunden zu beschränken, der Unterricht in Musiklehre, Klavier- und Orgelspiel von der 3. Klasse ab fakultativ zu gestalten.

Ich weiss freilich genau, dass es hier noch einen harten Kampf setzen wird, besonders nachdem der Gesangsunterricht in jüngster Zeit von neuem seine hohe phonetische und ästhetische Aufgabe betont. Habe ich doch vor kurzem erst von einem Musiker auf meinen Hinweis, dass sich unter solchen Umständen der Deutschunterricht in Zukunft mit 3 Stunden wird begnügen müssen, die Antwort erhalten, dass die Aufgabe des Gesangsunterrichtes nicht weniger wichtig sei als die des Deutschunterrichtes und dass er unter allen Umständen an der Forderung von 3 Gesangsstunden festhalten müsse. Gegen eine derartige Behauptung eines Fachmannes lässt sich allerdings nicht viel einwenden. Die Herren Musiker haben eben bei Zeiten tüchtig vorgebaut;[1]) sie haben zwar zum Teil sehr gejammert über den Verlust der schönen Violine, sie haben sich aber wohl gehütet, von der Tatsache etwas zu verraten, dass zwar durch die neuen Bestimmungen über den Musikunterricht an den sächsischen Seminaren die Gesamtzahl der musikalischen Stunden von 40 auf 33 herabgesetzt worden ist, dass sich aber die Zahl der für alle Schüler absolut verbindlichen Musikstunden infolge der obligatorischen Einführung des Harmonielehre- und des Klavierunterrichtes von 22 auf 27 erhöht hat, also für die Allgemeinheit der Schüler keine Verminderung, im Gegenteil eine weitere Vermehrung des musikalischen Unterrichtes stattgefunden

[1]) Die folgende kleine Tabelle zeigt die Verteilung der obligatorischen und fakultativen Musikstunden auf Grund der alten und der neuen Bestimmungen vom 30. Januar 1907:

hat. Ein Fach aber wie der Gesangsunterricht, für das schon jetzt in allen gegliederten Volksschulen besondere Fachlehrer angestellt sind, ein Fach, mit dem sich der zukünftige Landschullehrer in einer einzigen Wochenstunde beschäftigt, das kann und darf in Zukunft nicht mehr 3 Stunden bis zur Prima hinauf im Seminarlehrplan beanspruchen, wenigstens so lange nicht, als nicht wichtigere Aufgaben — und dazu rechne ich insbesondere auch die Fortführung des biologischen Unterrichtes — gelöst sind. Darum heisst es für alle, die für eine Erweiterung und Vertiefung des wissenschaftlichen Unterrichtes am Seminar gegenüber dem jetzigen Übermass der technischen Fächer eintreten, an dieser Stelle einsetzen. Fällt die 3. Gesangsstunde oder wird sie zum mindesten fakultativ für die Vollmusiker, so lässt sich sofort der biologische Unterricht wenigstens mit 1 Stunde in den 3 Oberklassen durchführen. Die wissenschaftlichen Lehrer an den sächsischen Seminaren hegen die bestimmte Überzeugung, dass die durch die Ministerialverordnung vom 30. Januar 1907 geschaffenen neuen Verhältnisse für den Musikunterricht nicht als eine für alle Zeiten verbindliche Neuregelung, sondern nur als ein Übergangsprovisorium angesehen werden können, dass vielmehr bei der Aufstellung eines neuen Gesamtlehrplans für einen 7jährigen Seminarkursus nochmals eingehend die Frage zu erwägen sein wird, ob und inwieweit sich der jetzige ausgedehnte Musikunterricht ohne schwere Schädigung anderer berechtigterer Lehrplanforderungen aufrecht erhalten lässt. Auch liegt es m. E. durchaus nicht im Sinne der Emporentwicklung der Seminare,

	VI		V		IV		III		II		I		Sa. VI—I alte Ordn.	Sa. VI—I neue Ordn.
	bish.	zuk.	bish.	zuk.	bish.	zuk.	bish.	zuk.	bish.	zuk.	bish.	zuk.		
Gesang	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	18	17
Musiklehre	1	1	1 f.	1	1 f.	1	1 f.	1	1 f.	1 f.	1 f.	1 f.	1 + 5 f.	4 + 2 f.
Violinspiel	1	—	1	—	1	—	1 f.	—	1 f.	—	1 f.	—	3 + 3 f.	—
Klavierspiel	1 f.	1	1 f.	1	1 f.	1	1 f.	1	1 f.	1	1 f.	1	6 f.	6
Orgelspiel	—	—	—	—	1 f.	1 f.	1 f.	1 f.	1 f.	1 f.	1 f.	1 f.	4 f.	4 f.
													22 + 18 f.	27 + 6 f.



wenn in Zukunft die verschärften Aufnahmebedingungen, die eine gute musikalische Befähigung als unumgänglich notwendig für jeden aufzunehmenden Schüler voraussetzen, in Zukunft aufrecht erhalten bleiben, da hierdurch erfahrungsgemäss häufig gerade den talentvollsten und befähigsten Köpfen der Zugang zum Seminar verschlossen wird.

c) Der Turnunterricht ist wie an den Gymnasien und Realgymnasien in allen Klassen gleichfalls auf 2 obligatorische Stunden zu beschränken. Der Verlust der 3. Turnstunde in den Unter- und Mittelklassen kann durch die Gewährung grösserer Bewegungsfreiheit und durch Einführung eines obligatorischen Spielnachmittages völlig ausgeglichen werden.

Dagegen erscheint es dringend notwendig, dem dritten der technischen Fächer, dem Zeichenunterrichte, seinen jetzigen Besitzstand zu erhalten und das Zeichnen als zweistündiges Pflichtfach durch alle Seminarklassen hindurchzuführen. Die Naturwissenschaften erblicken in dem modern aufgefassten Zeichenunterrichte einen ihrer wichtigsten Bundesgenossen, dessen ungeheuere Bedeutung für die Auffassung der Natur und ihrer Formen, überhaupt für die Vorstellungsbildung einerseits wie für die spätere Praxis in der Volksschule im Wandtafelzeichnen anderseits nicht laut und oft genug betont werden kann.

Die Ergebnisse der vorstehenden Darlegungen sind übersichtlich in dem nebenstehenden Verteilungsplane zusammengestellt.

Ich stehe am Ende meiner Ausführungen. Ich schliesse mit der Hoffnung, dass unsere Worte und Beschlüsse nicht abermals ungehört verhallen, sondern zu der vorgesetzten Behörde vordringen und dort wohlwollendste Berücksichtigung finden möchten, damit nicht dauernde Resignation bei uns einzieht, vielmehr die Naturwissenschaften aus ihrer jetzigen Aschenbrödelstellung am Seminar emporgehoben werden möchten zu dem Range, der ihnen in dem Erziehungsplane der modernen Schule gebührt, deren oberste Richtschnur die Devise sein sollte: Nicht mehr Wissen, sondern besseres Wissen und besser erarbeitetes.

Fächer	VII	VI	V	IV	III	II	I	Sa.	Bisher. Ordn.[1] VI—I	Gymn. IV-OI	Real-gymn. VI-OI
1. Pädagogik	—	—	—	—	5	5	5	15	14	—	—
Schulpraxis	—	—	—	—	—	4	4	8	8	—	—
2. Religion	3	3	3	3	3	3	3	21	23	14	14
3. Deutsch	4	4	4	4	3	3	3	25	19	18	21
4. Fr. Sprachen:											
a) Latein	5	5	5	5	3	2	2	27	27	53	33
b) Franz. od. Englisch	4 f.	4 f.	4 f.	4 f.	3 f.	3 f.	3 f.	25 f.	—	Frz. 18 E. 5-6 f.	Frz. 31 E. 18
5. Weltgesch.	2	2	2	2	2	2	2	14	12	14	15
6. Geographie	2	2	2	2	2	1	1	11	10	7	9
7. Mathematik	4	4	4	4	3	3	3	25	24	26	34
8. Naturwissenschaften:											
a) Biologie	2	2	2	2	1	1	1	11	} 8	} 4	14
b) Chemie u. Mineralog.	—	—	2	2	2	—	—	6			
c) Physik	2	2	—	—	2	2	2	10	6	8	11
d) Naturwiss. Übungen	2 f.	2 f.	2 f.	2 f.	2 f.	2 f.	2 f.	14 f.	—	?	?
9. Zeichnen	2	2	2	2	2	2	2	14	10	2 + 6—10 f.	14 + 6 f.
10. Schreiben	1	—	—	—	—	—	—	1	6	—	—
11. Turnen	2	2	2	2	2	2	2	14	16	14	14
12. Musik:											
a) Gesang	2	2	2	2	2	2	2	14	18	8	7
b) Musiklehre	—	1	1	1	1 f.	1 f.	1 f.	3 + 3 f.	4 + 2 f.	—	—
c) Klaviersp.	1	1	1	1	1 f.	1 f.	1 f.	4 + 3 f.	4 + 2 f.	—	—
d) Orgelspiel	—	—	—	1 f.	1 f.	1 f.	1 f.	4 f.	4 f.	—	—
13. Stenographie	—	—	2 f.	1 f.	—	—	—	3 f.	5 f.	2—3 f.	3 f.
	32 + 4 f. + 2 f.	32 + 4 f. + 2 f.	32 + 6 f. + 2 f.	32 + 6 f. + 2 f.	32 + (3 f. + 3 f.) + 2 f.	32 + (3 f. + 3 f.) + 2 f.	32 + (3 f. + 3 f.) + 2 f.	224 + + 38 f. + 14 f.	209 + 13 f.	226 + + 13 — 25 f.	235 + + 9 f.

[1]) Diese Zahlen beziehen sich mit Ausnahme des Musikunterrichtes auf die noch offiziell geltende Lehrordnung vom 29. Januar 1877; auf die infolge der Reduktion des Schreibunterrichtes inzwischen stattgefundenen Änderungen ist dabei keine Rücksicht genommen.

III.

Neue Rechenmethode, gegründet auf das natürliche Werden der Zahlen und des Rechnens.

Von Dr. E. Wilk-Gotha.

Fortsetzung.

b) Die Grundrechnungsarten.

Ausgang und Ziel aller Massnahmen des Rechenunterrichts ist das Rechnen, nicht zahlentheoretische Untersuchungen mit dem angeblichen Zwecke, klare Zahlvorstellungen zu schaffen. Selbst schon die Zahlbildung über 4 hinaus geschieht unter jenem Gesichtswinkel, nämlich unter dem Drucke der Additionsforderung.

1. Die Stellung der Grundrechnungsarten zueinander.

Die ursprünglichste der Operationen ist die Addition. Ohne sie ist weder das Zehnersystem, noch die Zahlenreihe, noch überhaupt eine Zahl möglich, weil diese bekanntlich erst durch hinzugedachte additive Beziehungen unter den Einheiten zustande kommt. Der Additionsbegriff ist demnach so alt wie die Zahlen selbst, diese sind aus jenem herausgewachsen.

Die Subtraktion ist logisch gesehen die Umkehrung der Addition, aber auch psychologisch wird sie gefordert von dieser durch die Triebkraft des Gegensatzes. Hat man zu einer Zahl eine andere hinzugefügt und dadurch beide durch Addition zu einem Ganzen vereinigt, so zeitigt dieser Vorgang ganz von selbst den zweiten Gedanken, das Vereinigte wieder zu trennen, das Hinzugefügte vom Ganzen wieder wegzunehmen, zu subtrahieren. Und nicht bloss begrifflich ist die Subtraktion eine Folge der Addition, sie ist es auch in der Ausführung. Wenn man weiss, wie etwas aufgebaut worden ist, ist es ein Leichtes, es wieder abzureissen: das Wie des Addierens ergibt das Wie des Subtrahierens. Aus alledem ist ersichtlich, dass in der Rechenmethodik jeder neue additive Schritt nach vorwärts alsbald wieder subtraktiv zurückgegangen werden muss. Die Probleme des Addierens und Subtrahierens haben parallel nebeneinander herzulaufen, wobei dieses jenem stets auf dem Fusse folgt.

Dass beide Operationen einen grossen Vorsprung vor allen anderen Rechnungsarten haben, hat seine guten Gründe.

Addieren und Subtrahieren sind die natürlichen Operationen. Weil die Zahlen Zusammengriffe additiv vereinigter Einheiten sind,

entspricht keine Operation dem Wesen der Zahlen so gut wie das Addieren. Das Addieren ist gleichsam die Erfüllung der Zahlennatur, eine fortgesetzte Wiedergeburt der Zahlen.

Dazu kommt, dass beiden Operationen einfachste Parallelvorgänge in der Aussenwelt entsprechen: dem Addieren die räumliche Annäherung zweier Dinggruppen oder die zeitliche Anreihung, dem Subtrahieren nur die räumliche Trennung (die zeitliche Anreihung hat keine Auflösung, weil Geschehenes nicht ungeschehen gemacht werden kann und die Zeit nicht rückwärts läuft). Diese räumlichen und zeitlichen Vorgänge sind nun freilich nicht etwa schon die Rechenoperationen selbst; sie reizen nur dazu an, jene arithmetischen Beziehungen im Geiste zu knüpfen aus dem Grunde, den wir oben angegeben haben. Aber schon dieser Parallelismus ist für die Methodik wertvoll genug. In den Anfängen des Rechnens ist jede Addition durch ein räumliches „Hinzu", jede Subtraktion durch ein räumliches „Hinweg" zu versinnbildlichen.

Die Multiplikation und Division dagegen sind höhere, mehr vergeistigte Operationen von grösserer Abstraktheit. Es ist hinlänglich bekannt, dass beide inbezug auf ihre Ausführung Abkürzungen fortgesetzter Addition und Subtraktion gleicher Zahlen sind. Wer mit Hilfe des Einmaleinses rechnet: dreimal 4 ist 12, kommt schneller zum Ziele, als wenn er 4 + 4 + 4 addiert. Aber auch begrifflich — und das wird weniger beachtet — unterscheidet sich die Multiplikation von der Addition gleicher Posten. Ein Beispiel mag das zeigen: Ein Brett ist „2 Fuss" lang, der Mensch aber hat „2 Füsse". Dort die Einzahl „Fuss" trotz der Mehrheit, hier die Mehrzahl „Füsse". Woher dieser Unterschied? Im ersten Falle wird dasselbe Ding, das Fussmass, zweimal aneinandergesetzt gedacht. Es handelt sich also nur um einen einzigen Gegenstand, daher die Einzahl „Fuss". Die Vielheit 2 hat gar nichts mit dem gesetzten Gegenstande zu tun, sie bezieht sich auf die Handlung des Setzens und bedeutet eine Wiederholung dieser Tätigkeit. Der Ausdruck „2 Fuss" ist eine Abkürzung für „zweimal gesetzter Fuss". Die 2 hat demnach die Bedeutung von zweimal, sie ist eine Multiplikativ- oder eine Malzahl. „2 Fuss" ist ein Produkt (gleich zweimal 1 Fuss).

Bei den Füssen des Menschen dagegen kommt es gerade umgekehrt auf das Viel der Gegenstände an: ein Fuss ist nur dem anderen gleich, jeder aber hat sein besonderes Sein, ist ein anderes Ding. „2 Füsse" ist eine Summe von Dingen, 2 ist dabei eine Anzahl.

Dazu kommt ein zweiter Unterschied: Bei der Anzahl „2 Füsse" wird an die wirklichen Füsse gedacht, an konkrete Dinge; in dem Produkt „2 Fuss" dagegen ist Fuss eine abstrakte Masseinheit. Dieser Ausdruck besagt schliesslich nichts weiter, als dass die gemessene Strecke doppelt so gross ist wie die Masseinheit. In



dieser Auffassung hat der Multiplikationsbegriff schliesslich die letzten Reste von Anschaulichkeit abgestreift, er ist zu einem rein abstrakten Denkakt geworden. Die Malzahl gibt dabei das Verhältnis zweier Grössen an, d. h. sie beantwortet die Frage, wievielmal ein Etwas so gross ist wie ein anderes! Die Aussenwelt kann uns jetzt höchstens noch die zu vergleichenden Grössen vor Augen stellen, die Vergleichung selbst aber ist ein reiner Akt des Denkens.

Die Unterschiede zwischen den Begriffen der Multiplikation und Addition, insbesondere der Addition gleicher Posten sind demnach folgende:

a) Die Addition spricht den Dingen oder den Gruppen von Dingen ein besonderes Sein zu; die Multiplikation setzt wiederholt dasselbe Ding oder dieselbe Gruppe von Dingen, sie denkt sich das Gesetzte nur einmal vorhanden, die Vielheit des Multiplikators ist keine Vielheit des Gesetzten, sondern eine Vielheit der Handlung des Setzens.

Daraus ergeben sich zwei Arten von Zahlen: die Anzahl und die Malzahl. Die Anzahl zählt eine Menge von Dingen, die Malzahl eine Menge von Handlungen. Jene tritt zum Hauptwort, diese zum Verbum. Jene wird daher fast zu einem Etwas, man kann daher sagen: d i e 3, d i e 4; diese ist immer ein dreimal oder viermal (d. h. eine in 3 oder 4 Zeitpunkten sich wiederholende Handlung) oder auch ein dreifach oder vierfach (d. h. eine in 3 Fächern oder Bezirken wiederholte Setzung). Die Addition und Subtraktion hat es nur mit Anzahlen zu tun, bei der Multiplikation ist nur der Multiplikand eine Anzahl, der Multiplikator dagegen eine Malzahl.

Ist das Gesetzte eine Vielheit von Dingen, so kann nur die Auffassung der Addition eine natürliche genannt werden. Drei Gruppen von 5 Bäumen sind dem gemeinen Menschenverstande 5 Bäume + 5 Bäume + 5 Bäume. Wer daraus dreimal 5 Bäume macht (d. h. also in 3 Zeitpunkten gesetzte), der vergewaltigt die natürliche Sachlage; denn die 2. und 3. Gruppe haben dieselbe Daseinsberechtigung wie die erste und sind nicht bloss eine gedachte Wiederholung dieser. Viel eher schon würde der Ausdruck „dreifach 5 Bäume (d. h. in 3 Abteilungen gesetzte) passen. So sagt aber kein Mensch: Beweis genug, dass die multiplikative Fassung nicht dem natürlichen Menschenverstande entsprungen ist, sondern der Schultreibluft der Rechenkunst.

Aus diesem Grunde hat der Multiplikationsbegriff eigentlich nur Berechtigung bei Massen und abstrakten Zahlen. Damit kommen wir zum zweiten Unterschiede:

b) Der Multiplikationsbegriff verlangt, dass das Gesetzte (der Multiplikand) abstrakt gedacht wird, nicht als ein Ding, sondern als ein Begriff. Denselben Begriff mehrmals in Gedanken zu setzen, daran kann kein Anstoss genommen werden.

die 16, übermorgen die 17 usw., aber die Operationen setzt er alle auf einmal hin, als lägen sie dem Menschen von Natur aus im Geblüte. Beide irrten aber auch da, wo sie ganz richtig allmählich aufbauen wollten. Die Zahlen sowohl wie das Rechnen sind nicht Schritt für Schritt eine nach der anderen entstanden, sondern gruppenweise. Inbezug auf die Zahlen ist oben das Nötige schon gesagt. Bezüglich der Operationen fordern wir aus allen den angegebenen Gründen, dass die höheren Operationen zurückzuschieben sind, bis der Zahlenraum 1—100 additiv und subtraktiv durcharbeitet ist. Dann erst ist auch Platz geschaffen für das rasch in die Höhe steigende Einmaleins. Aus denselben Gründen, wie sie für die beiden niederen Operationen ausgeführt worden sind, muss auch bei den höheren das Dividieren dem Multiplizieren so nachfolgen, dass jeder neue Schritt vorwärts wieder zurückgegangen wird. Das Dividieren lernt man aus dem Multiplizieren.

In diesem Punkte hat schon Hentschel das Richtige getroffen. Er tat es aus logischen Gründen der Umkehrbarkeit der Hauptrechnungsarten. Unsere psychologische Untersuchung fügt seinem Verfahren den neuen Gedanken hinzu, 1. dass sein Vorwärtsschreiten von Zehner zu Zehner — wie das häufig in neueren Rechenbüchern noch immer geschieht — durch eine Gruppierung der Zahlen zu ersetzen ist, die ihrem natürlichen Werden besser entspricht (siehe oben), u. 2. dass auch die beiden Gruppen der Operationen nacheinander stehende Entwicklungsstufen des Rechnens sein müssen.

Als Vorbereitung des Multiplizierens und Dividierens dienen im ersten Schuljahre die fortgesetzte Addition gleicher Zahlen und als deren Umkehrung das Brechen in gleiche Teile. Hier sind also Aufgaben zu bieten wie: Wieviel sind 2 Dreien, 3 Zweien, 2 Vieren usw. und wie: Halbiere 6, brich 6 in 3 gleiche Teile usw. Da aber die letzteren Aufgaben nur dann in jedem Augenblicke gelöst werden können, wenn man auswendig weiss, wieviel 2 Dreien, 3 Zweien usw. sind, so sind die Aufgaben beiderlei Art zu verschieben in die Zeit, in welcher die Zahlbeziehungen anfangen gedächtnismässig zu werden.

2. Die Addition.

a) Ihr Begriff. Das Addieren tritt in zwei etwas voneinander verschiedenen Formen auf, als Hinzufügen und als Summieren.[1]) Das erstere geht aus von einer gesetzten Zahl und fragt: was wird, wenn ich zu ihr eine zweite hinzufüge? Es unterscheidet also eine primäre Additionszahl und eine sekundär hinzukommende, sie weist beiden verschiedene Aufgaben in der Rechnung zu (Summand,

---

[1]) In allen Fällen werden wir die Fremdwörter für die Operationen im allgemeinen gebrauchen, die deutschen Bezeichnungen dagegen für die besonderen Arten derselben.

Addend). Das Resultat hat natürlich soviel Einheiten wie beide Zahlen zusammen. Das Summieren dagegen zielt direkt auf dieses Zusammen hin, es fragt: wieviel Einheiten haben zwei Zahlen zusammen? Es macht keinen Unterschied zwischen beiden Posten, es weist beiden von vornherein gleiche Stellung in der Rechnung zu, sodass die Vertauschbarkeit der Posten selbstverständlich ist, während beim Hinzufügen diese ausdrücklich aufgezeigt werden muss.

In der räumlichen Parallele wird beim Hinzufügen die erste Gruppe in Ruhe gedacht, während die zweite sich auf sie zubewegt und sich mit ihr zu einem Ganzen vereinigt; beim Summieren dagegen bewegen sich beide Gruppen in gleicher Weise und laufen in einem dritten Orte in eins zusammen.

Daraus geht hervor, dass das Summieren der einfachere und ursprünglichere Begriff ist. Aber er enthält alle beim bewussten Addieren auseinander zu haltende Momente noch wie in einem Knäuel zusammengeballt. Erst das Hinzufügen wickelt den Knäuel auf und breitet alle Einzelheiten des Vorgangs aus. Daher ist anzunehmen, dass im natürlichen Werden nicht das Summieren, sondern erst der Zwang des Hinzufügens den Additionsbegriff gezeitigt hat. Wenn nämlich der Mensch nichts weiter wissen will, als wieviel zwei Gruppen zusammen sind, so lässt er sie ineinander laufen (wenn nicht wirklich, so doch in Gedanken) und bestimmt nun das Zahlmoment des vereinigten Ganzen. Die Posten werden dabei ganz hinfällig, weil das Augenmerk einzig und allein auf das Endresultat hinzielt. Erst wenn die Posten, als wertvoll für sich, in Gedanken aufrecht erhalten werden, trotz der Frage nach ihrer Summe, erst dann entsteht der Additionsbegriff mit allen seinen Einzelzügen. Daher kommt es, dass dem Urmenschen die additiven Beziehungen unter den Einheiten der ersten 4 Zahlen wohl kaum recht zum Bewusstsein gekommen sein mögen. Gesetzt aber den Fall, er kenne nun die Zahlen bis 5 und will nun damit ein höheres Zahlmoment (z. B. 7) feststellen, so kann er gar nicht anders, als erst die 5 Dinge bestimmen und dann die überschiessenden 2. Und nun steht er vor der Forderung, zur primären 5 die sekundäre 2 hinzuzufügen. Hier machen sich die Posten mit Gewalt geltend, der Mensch kann sie nicht fallen lassen zugunsten der Summe. Das ist in Wirklichkeit der volle Operationsbegriff. Dem Hinzufügen gebührt demnach im Unterricht der Vorzug vor dem Summieren, weil nur bei ihm alle Momente des Addierens klar hervortreten. Sobald die Zahlbildung über die momentan überschaubaren Zahlen hinausgeht, kommt der Additionsbegriff in voller Deutlichkeit in Sicht.

b) Die Ausführung. Die kunstgemässe Ausführung aller Operationen in unserer heutigen Weise steht weit zurück hinter der Konzeption der Operationsbegriffe. Alles Rechnen der Naturvölker

ist Zählen. Alles was darüber hinausliegt, ist Errungenschaft wissenschaftlich denkender Kulturvölker. Im Zählen haben wir also auch die erste, die natürliche Lösung der Additionsprobleme. Im ersten Zehner kann dieser langwierige Vorgang jedoch abgekürzt werden mit Hilfe der Fingerbilder. Soll z. B. 4 und 3 addiert werden, so hebt man die ersten 4 Finger, dann die folgenden 3, und sieht nun, dass die Hand und 2 Finger gehoben sind (Bild der 7). Alles geschieht dabei momentan (ohne Zählen), sowohl das Heben der Fingergruppen als auch das Erkennen des resultierenden Zahlbildes. Den gleichen Vorteil bietet unser nach Fünfern gruppierter Rechenapparat. Dieses natürliche Rechnen wird erst überwunden durch Einprägung des Einszueinses. Besonders dadurch wird das Rechnen zur Kunst. In der Geschichte ist dies kunstvolle Addieren mit Hilfe des Einzueinses erst recht spät erstanden, soviel wir wissen, erst in den Schulen der römischen Kaiserzeit. Der durch den Drill der Schulen hindurchgegangene Kulturmensch ist geneigt, mit einer gewissen Geringschätzung auf das Fingerrechnen herabzublicken. Mit solcher Auffassung versündigt er sich gegen den Geist des natürlichen Werdens. Das Rechnen mit Fingern, Apparaten oder durch Zählen ist ein natürlicher Entwicklungszustand, aus dem die Menschheit erst durch die beabsichtigte Wirkung des Unterrichts herausgekommen ist. Der Lehrer, welcher diesen geschichtlichen Gedanken beachtet, wird nicht ungeduldig über das natürliche Rechnen hinauswollen. Wenn die Frucht reif ist, fällt sie von selbst ab; wenn das Einzueins festsitzt, wird die Benutzung der Finger lästig und hört auf. Im Zahlenraume bis 10 wird dieser Übergang zur kunstgemässen Addition sicher am Ende des ersten Schuljahres vollzogen sein.

Es fragt sich nun, in welcher Reihenfolge die Additionsbeziehungen, wie sie im Einszueins niedergelegt sind, zu gewinnen sind.

Wir haben das Verfahren der Monographen abgelehnt, welches die Rechenbeziehungen so nebenbei gewinnt als Inhalt des Begriffs der Einzelzahlen. Wir meinen jene Relationen sind in erster Linie nicht als Zahlbeziehungen aufzufassen, sondern als Operationssynthesen. Zur Feststellung eines Zahlbegriffs genügt anfangs vollkommen eine einzige Beziehung (welche? siehe oben); die übrigen bilden sich nach und nach von selbst aus im Betriebe des Rechnens. Ganz unnötig aber ist ihre Sammlung um bestimmte Einzelzahlen als deren Inhalt. Der Rechner muss vielmehr umgekehrt je zwei Zahlen gegenseitig schlagfertig addieren, subtrahieren usw. können. Der Rechenunterricht hat demnach synthetisch vorzugehen.

Daraus ergibt sich folgende Anordnung. Es ist zu fragen, wie man die 1, wie die 2, die 3 usw. zu jeder beliebigen Zahl hinzufügt. So entstehen folgende Reihen:

a) **1** + **1**; 2 + 1; 3 + 1; 4 + 1
b) 1 + 2; **2** + **2**; 3 + 2; 4 + 2
c) 1 + 3; 2 + 3; **3** + **3**; 4 + 3
usw. bis **9** + **9**

Da die Posten vertauschbar sind, ist das Hauptgewicht auf diejenigen Summen zu legen, in welchem der zweite Posten gleich oder kleiner als der erste ist. Die Reihen werden demnach immer kürzer, bei Hinzufügung der 9 handelt es sich um ein einziges neues Glied, um $9 + 9 = 18$.

Jede dieser Reihen wird natürlich immer nur ausgedehnt auf den gerade in Behandlung stehenden Zahlenraum. Wächst dieser, so werden jene weiter fortgesetzt.

Gewonnen werden die Relationen innerhalb der Grundzahlen durch Fingerbilder (1. Schuljahr). Gehen sie in den zweiten Zehner hinein, so wird unter Beachtung des Zehnersystems zunächst der erste Zehner vervollständigt und dann der Überschuss hinzugefügt. (2. Schuljahr.)

Die obigen Reihen bedeuten bloss methodische Stoffanordnungen für den Lehrer, sie sind nicht auswendig zu lernen wie das Einmaleins. Von Anfang an muss vielmehr das Ziel des Unterrichts darauf gerichtet sein, das Wissen unabhängig zu machen von der Reihe. Daher hat der Lehrer die einzelnen Glieder möglichst bald durcheinander zu üben. Nur die natürliche Zahlenreihe und die Reihe der geraden und ungeraden Zahlen sind auch als Reihen einzuprägen.

3. Die Subtraktion.

Fasst man die Beziehung $a + b = c$ im Sinne des Hinzufügens, so ergibt die Umkehrung dieser Relation zwei verschiedene Arten der Subtraktion: Das Abziehen (Wegnehmen) oder Restsuchen ($c - b = a$) und das Unterschiedsuchen ($c - a = b$). Das Abziehen nimmt die hinzugefügte Zahl von der Summe wieder weg; es unterscheidet demnach eine primäre Zahl und eine nachträglich (sekundär) zu ihr in Beziehung tretende. Es bleibt ein „Rest" übrig.

Das Unterschiedsuchen dagegen setzt (ähnlich wie das Summieren) zwei von vornherein gleichberechtigte Zahlen und vergleicht diese miteinander nach der Frage: Wieviel ist die eine grösser oder kleiner als die andere? Man erhält ihren „Unterschied" (Differenz). Beim Abziehen hat man von der gesetzten Zahl die zweite wegzunehmen; beim Unterschiedsuchen dagegen hat man gerade zu bestimmen, wieviel wegzunehmen ist von der grösseren, um die kleinere zu erhalten, oder besser umgekehrt, wieviel man zur kleineren hinzuzulegen hat, um die grössere zu erhalten. Beides sind also grundverschiedene Rechnungsarten, was aber beim heutigen Rechenunterricht kaum einem Schüler zum Bewusstsein kommen dürfte.

Das Abziehen ist von beiden die ursprünglichere Operation; es liegt den Kindern näher als das Vergleichen zweier Zahlen inbezug auf ihre Grösse. Das Hinzugefügte wieder wegzunehmen, das ist ein Gedanke, der sich unmittelbar aus dem Addieren ergibt durch die Triebkraft des Gegensatzes. Dazu kommt, dass dem Abziehen ebenso wie dem Addieren ein paralleler Vorgang in der Aussenwelt zur Seite steht, das räumliche Entfernen oder Trennen als Auflösung des Annäherns. Dagegen gehalten erscheint das Vergleichen zweier Zahlen schon wie eine Aufgabe spekulativen Denkens.

Der Unterricht hat somit die Addition stets zuerst umzukehren in der Form des Abziehens. Auf diesem Wege dringt das Kind in die Ausführung des Subtrahierens ein. Kann es einen bestimmten Rechenfall additiv und subtraktiv erledigen, dann erst bieten wir Aufgaben über den Unterschied zweier Grössen als Anwendung des Gelernten. Anfänglich wird das, unter Vermeidung des Wortes Unterschied, unter der Frage geschehen: Wieviel ist eine Zahl grösser oder kleiner als die andere? Das versteht jedes Kind im ersten Schuljahre. In den Mittelklassen muss dann aber sicher zum vollen Bewusstsein kommen, dass der Rest zweier Zahlen gleich ihrem Unterschiede ist. Auf dieser Erkenntnis beruht die Ersetzung einer Subtraktionsart durch die andere, was unter bestimmten Umständen von grossem Vorteile für das Kopfrechnen ist. Soll ich nämlich zwei nahe aneinander liegende Zahlen (z. B. 161 und 159) voneinander abziehen (also erst die 100, dann die 50, dann die 9), so komme ich schneller zum Ziele, wenn ich ihren Unterschied bestimme, wenn ich also frage, wieviel muss ich zu 159 zulegen, um 161 zu erhalten. Dieser Unterschied ist dann gleich dem Reste. Umgekehrt, habe ich den Unterschied zweier Zahlen zu bestimmen, von denen die eine ziemlich klein ist (z. B. von 161 und 4), so komme ich schneller zum Ziele, wenn ich die 4 abziehe. Der Rest ist dann gleich dem gesuchten Unterschiede. Es zeugt von Stümperhaftigkeit, wenn solche Rechenvorteile nicht beachtet werden.

4. Die Multiplikation.

Über den Begriff des Multiplizierens ist oben das Nötige gesagt. Hier nur noch ein kurzes Wort über das Einmaleins. Das hat uns Grube gründlich verdorben. Von allem Anfange an, seit eine Rechenkunst besteht, hat man mit den Einmaleinsreihen die Frage beantworten wollen, wie man die Zahlen 1—10 vervielfacht: wie man sie verdoppelt, verdreifacht, vervierfacht usw. Das Dreimaleins hatte also folgende Anordnung:

dreimal 1 ist 3,
„ 2 „ 6,
„ 3 „ 9
usw.

Der Multiplikator blieb dabei derselbe, die Multiplikanden wechselten. Und Grube? Er frug, was wird aus einer Zahl, wenn man sie der Reihe nach verdoppelt, verdreifacht, vervierfacht usw. Bei ihm blieb also umgekehrt der Multiplikand derselbe und der Multiplikator wechselte. Das Dreimaleins, wie es heute noch gelernt wird, lautet also:

einmal 3 ist 3,
zweimal 3 „ 6,
dreimal 3 „ 9
usw.

Es ist klar: früher zielte man auf das Rechnen, man stellte Vervielfachungsreihen auf; heute hat man den Zahlenzusammenhang im Auge, man baut Zahlenreihen auf. Auch hier der Gegensatz zwischen Rechnen und Zahlentheorie. Folgerichtig hat man auch den altväterischen Namen „Einmaleins" fallen lassen, man spricht heute von Dreier-, Vierer-, Fünferreihen.

Und nun vergegenwärtige man sich einmal, wie wenig diese neuen Zahlenreihen für das Multiplizieren passen. Nehmen wir den Fall, wir wollten 8935 mal 7 nehmen. Wir rechnen jetzt:

siebenmal 5: das ist das 7. Glied der Fünferreihe;
„ 3: „ „ „ „ „ „ Dreierreihe;
„ 9: „ „ „ „ „ „ Neunerreihe;
„ 8: „ „ „ „ „ „ Achterreihe.

Jedes Teilprodukt gehört einer anderen Reihe an. Führen wir aber dieselbe Aufgabe mit Hilfe des alten Einmaleinses aus, so gehören alle vier Teilprodukte derselben Reihe an, der Reihe der Versiebenfachung. Hier also bleibt das Kind in derselben Reihe, dort muss es mit seinen Gedanken herumhüpfen von einer Reihe in die andere. Für den Erwachsenen ist es bedeutungslos, ob so oder so, weil in seinem Gedankenkreise die Glieder des Einmaleinses längst selbständig und unabhängig von ihrer Stellung in der Reihe geworden sind. Man versetze sich aber in die Lage des Kindes, welches diese Produkte mit Hilfe ihrer Reihen sich erst aneignen will, in dessen Geiste jene multiplikativen Beziehungen noch nicht auf eigenen Füssen stehen, sondern in ihrer Reproduzierbarkeit noch abhängig sind von ihrer Stellung in der Reihe. Für ein solches Kind ist dieses Herumspringen aus einer Reihe in die andere eine wahre Seelenqual; es multipliziert schwerfällig und stockend, weil es bei jedem Schritte sein Wissen aus einem anderen Bezirke seines Geistesinhaltes herbeiholen muss. Die Einmaleinsreihen werden durch solche Anwendungen nicht befestigt, sondern auseinandergerissen.

Bei dieser Sachlage kann man sich nicht wundern, wenn die Klagen über geringe Rechenfertigkeit unserer Kinder nicht verstummen wollen. Ein wahres Glück, dass die Faktoren vertauschbar sind, sonst wäre der Schaden unabsehbar.

Wir fordern das alte Einmaleins der Vervielfachungsreihen für unsere Kinder zurück, weil nur dieses ein brauchbares Hilfsmittel für das Multiplizieren ist infolge des Umstandes, dass es von Anfang an für diese Kunst zugeschnitten wurde.

Eine merkwürdige Entdeckung machte ich beim Studium der Geschichte des Einmaleinses in einem kleinen Lesebüchlein aus dem Anfange des 19. Jahrhunderts (von Superintendent Löffler, der sich um die Entwicklung der Volksschule in der Stadt Gotha durch Gründung der ersten Freischule hochverdient gemacht hat). Das Büchlein enthält das kleine Einmaleins in Form der alten Vervielfachungsreihen mit gleichbleibendem Multiplikator, das grosse Einmaleins aber in Form der heutigen Zahlenreihen mit gleichbleibendem Multiplikand. Welcher Zwiespalt! Aber offenbar kein Zufall. Der Mann ist wohlüberlegt zu Werke gegangen. Er hat sich offenbar gesagt: niemand multipliziert mit dem grossen Einmaleins, sondern immer nur mit dem kleinen. Bei jenem will man vielmehr wissen, wieviel 2, 3, 4 Dtz., wieviel 5, 6, 7 Mandeln sind. Hier tritt die 12, die 15 als Multiplikand auf: also Zahlenreihen. Beim kleinen Einmaleins aber, weil man mit ihm multiplizieren will, Vervielfachungsreihen.

Wir schliessen uns diesem Gedankengange an und bemerken nur noch, dass wir bei unseren heutigen Masssystemen überhaupt bloss die Reihen der 12 und 15 für notwendig erachten. Die übrigen können fallen, erstens weil sie keinen Wert haben weder als Zahlen-, noch als Vervielfältigungsreihen, zweitens weil sie auch bei fortgesetzter Übung unter viel Verschwendung kostbarer Zeit und Mühe dennoch niemals zu einem so sicheren und unverlierbaren Geistesbesitz werden wie das kleine Einmaleins, und drittens, weil man in jedem einzelnen Falle des Gebrauchs durch besondere Ausrechnung (z. B. $17 \cdot 5 = 50, 35; 85$) fast ebenso schnell und entschieden sicherer zum Ziele gelangt.

5. Die Division.

Die Umkehrung der Multiplikationsbeziehung $a \cdot m = b$, in welcher a und b Anzahlen, m dagegen eine Malzahl ist, ergibt zwei voneinander ganz verschiedene Arten der Division, welche in den Gleichungen $b : m = a$ und $b : a = m$ ihren Ausdruck finden.

Die erstere Art heisst „Teilen" und besagt: es soll von der Grösse b ein gegebener Teil genommen werden, z. B. von 12 der 4. Teil ($^1/_4$ von 12). Es soll also die 12 nicht in 4 gleiche Teile geteilt werden (das wäre Subtraktion oder Brechen in gleiche Teile), die Division sucht nur e i n e n dieser Teile, um die übrigen kümmert sie sich nicht; diese liegen ganz und gar ausserhalb ihres Gesichtskreises. Hier sieht man wiederum: das Teilen bringt nicht etwa den Bruchbegriff erst hervor, sondern es setzt diesen schon voraus.

Um diesen Bruchbegriff könnte man allerdings herumkommen, wenn man beim Teilen von der abstrakteren Erklärung der Multiplikation ausginge, nach welcher eine Zahl zu suchen ist, die so und so vielmal so gross ist wie eine gegebene. Die Umkehrung würde dann lauten: Das Teilen hat eine Zahl zu suchen, die so und so vielmal so klein (oder so und so vielmal kleiner) ist wie eine gegebene. Aber diese Ausdrucksweise ist in der deutschen Sprache nicht üblich.

Die zweite Art der Division heisst „Messen“ oder auch „Enthaltensein“. (Auf den langen Streit, welches von beiden der bessere Ausdruck sei, lasse ich mich nicht ein. Auf solcher Wortklauberei beruht das Heil des Rechenunterrichts wirklich nicht.) Es vergleicht zwei Anzahlen miteinander nach der Frage: wievielmal ist die eine so gross wie die andere? oder wievielmal kann die eine von der anderen weggenommen werden.

Ist der Dividend kein ganzzahliges Vielfaches des Divisors, so ist das Teilen nur mit Hilfe der Brüche ausführbar. Die Aufgabe $3 : 4 = ?$ ist zunächst zu lösen, indem man jede 1 der 3 in 4 gleiche Teile teilt (Subtraktion oder Brechen in gleiche Teile) und von jeder der 3 Einsen einen Teil nimmt. Nunmehr erst kann man auch die auf Division gegründete zweite Erklärung des Bruches geben, nach welcher $^3/_4$ der 4. Teil von 3 ist, also das Resultat der Divisionsforderung $3 : 4$. Jetzt kann man auch sagen, dass der Bruch eine Folge der Division ist. Gewiss ist er das! Wir haben oben nur behauptet, dass die erste Konzeption des Bruchbegriffs innerhalb der Entwicklung des Rechnens nicht aus der Division herausgeflossen ist.

Wie das Teilen auf Brüche stösst, so das Messen in gleichem Falle auf Reste. 13 geteilt durch 4 ergibt $3\,^1/_4$; 13 gemessen mit 4 ergibt 3 mal, Rest 1.

c) Zahlenschreibung.

Unsere arabischen Ziffern — mag ihr Ursprung gewesen sein, welcher er will — sind in ihrer heutigen Gestalt willkürliche Zeichen, die den Zahlinhalt in keiner Weise wahr darstellen oder auch nur andeuten. Eine derartige Zahlenschrift kann unmöglich die ursprüngliche gewesen sein, weil sie unnatürlich ist. „Die ursprüngliche Zahlschreibung unterscheidet sich in keiner Weise von der Darstellung eines Zahlmomentes durch Steinchen, Samenkörner oder Finger. Die Zahlzeichen waren Zählmarken wie diese Dinge auch, d. h. Vertreter abwesender oder unhandlicher Gegenstände, welche durch und in jenen Marken vor die Sinne und in Reihe gestellt wurden. Ob man für jeden zu zählenden Gegenstand ein Steinchen hinlegte, einen Finger hob oder — je nach dem Materiale — eine Kerbe in Holz oder Knochen schnitzte (Kerbholz), einen farbigen Strich auf Stein, Holz, Tierhaut zeichnete usw.,

das ist im Grunde genommen genau dasselbe. Demnach besteht die natürlichste und ursprünglichste Zahlschreibung darin, dass man dasselbe Zeichen (Kerbe, Strich, Keil, Punkt) so oft wiederholte, als Gegenstände gezählt werden sollten" (Das Werden der Zahlen usw. S. 89).

Da die Anzahl dieser in eine unterschiedslose Reihe gestellten Zeichen nur durch Zählen bestimmt werden konnte, war diese Art der Schreibung wohl zweckmässig für das Festhalten der Zahlen, aber wenig geeignet für das Wiedererkennen oder Lesen. Dieses verlangt momentane Übersichtlichkeit. Das wurde erreicht durch feststehende Gruppierungen, wobei höchstens drei (seltener auch vier gleichartige Zeichen zu einer Gruppe vereinigt und die Gruppen in Zeilen (bis deren drei) untereinander gesetzt wurden, so dass beispielsweise die 9 als 3×3 in der Gestalt des bekannten Quadrates erschien. Jetzt waren die Zahlen momentan überschaubar und darum lesbar geworden. So die Ägypter und Assyrier.

Einen anderen Weg schlugen die Griechen und Römer ein. Sie erzielten die gewünschte momentane Übersicht dadurch, dass sie die Fünfergruppierung in ihrer schriftlichen Darstellung nachahmten. Die römische Zahlenschrift — in dieser Form sind sie noch heute gebräuchlich — ist der Entwicklung der Zahlenbegriffe wie auf den Leib geschnitten, weil sie eine Vielheit von Zeichen setzt, wenn die Zahl als ein Vieles vorgestellt wird, aber nur ein einziges Zeichen, wenn das Viele durch Fünfer- und Zehnergruppierung zur Einheit zusammengefasst wird. Ja noch mehr, das Zeichen der Fünf (und der Zehn) ist sogar das schematische Bild der Hand (beider Hände) und erinnert dadurch an dasjenige Körperorgan, durch welches der Mensch die Vielheit der 5 als Einheit begreifen gelernt hat. Mehr kann man wirklich nicht verlangen von einer natürlichen Zahlenschrift. Die römische Zahlschreibung ist für den Gebrauch im ersten Rechnen geradezu ein Ideal; wäre sie nicht schon vorhanden, müsste man sie erfinden (Ziller). Wenn wir sie in den Unterricht aufnehmen, bringen wir die Zahlzeichen mit dem Inhalt der Zahlen und den benutzten Darstellungsmitteln in vollendete Harmonie. (Zu bemerken ist, dass die 4 durch 4 Striche dargestellt werden muss.) Wir fordern sie für den Unterricht, bis die Kinder sich losgelöst haben von Fingern und Apparaten, bis sie die Rechenbeziehungen sich gedächtnismässig angeeignet haben.

Der Positionswert der Zahlen darf nicht, wie das heute geschieht, dogmatisch aufgezwungen werden. Er hat seine Vorbereitung im vorausgegangenen Gebrauche unserer Rechenapparate. Wir haben links neben den Einerapparat den Zehnerapparat gesetzt. Das Bild der Zehner gleicht vollständig dem Bilde der entsprechenden Einer, die 30 besteht genau so aus 3 Kugeln wie die 3; nur dass jene 3 Kugeln sich in ihrer Stellung von diesen unterscheiden. Da haben wir das ganze Prinzip der Positionswerte der Zahlen. Dies



ist so alt wie der Abakus und ähnliche Rechenbretter, es reicht zurück in der Geschichte in Zeiten, die Jahrtausende v. Chr. Geb. liegen. Nur dass der Positionswert nicht an Zahlzeichen, sondern an Zahlkörpern (Zählmarken) hing. Die Erfindung der Indier in den ersten Jahrhunderten n. Chr. beschränkte sich auf die Übertragung des uralten Prinzipes von den Zählkörpern auf die Schriftzeichen. Die Voraussetzung dafür waren einheitliche Ziffern für die Grundzahlen. Nachdem diese gefunden, stand nichts mehr im Wege, das Bild, wie es sich am Rechenbrette zeigte, schriftlich nachzuahmen. Ebenso haben wir im Unterrichte zu verfahren. Wir stellen also beispielsweise die Zahl Fünfzehn am Apparat dar: links eine Zehnerkugel, rechts 5 Einerkugeln. Dann zeichnen wir an die Tafel zwei kleine Rechtecke nebeneinander, Bilder der beiden Apparate; die Kugeln ersetzen wir durch die Ziffern der Zahlen und schreiben in das linke Rechteck eine 1, in das rechte eine 5. Löschen wir dann die Rechtecke weg, so haben wir die Schreibweise 15. So sieht das Kind ein, dass die 1 vor der 5 in Wirklichkeit einen Zehner bedeuten soll.

Nun erst, sobald die Rechtecke als zu umständlich weggelassen werden, begreift auch das Kind, warum man, wenn eine Stelle (wie z. B. bei der Zahl Zehn) nicht besetzt werden kann, sogar ein Zeichen braucht für das „Nichts". Hier erst ist die Stelle, wo das bisherige „Nichts" ersetzt wird durch die Zahl „Null" und ihr Schriftzeichen.

So hat sich der Vorgang in der Geschichte des Rechnens abgespielt, so nur ist er natürlich; so muss er auch im Unterrichte verlaufen, wenn dieser irgendwelchen Anspruch machen will auf psychologische Entwicklung.

d) Die Sachgebiete.

Wir haben gefunden, dass die Zahlen und das Rechnen nicht etwas ausser uns Gegebenes sind, sondern ein in uns Erzeugtes. Aber diese Schöpfungen des menschlichen Verstandes sind doch nicht ursachlos geworden. Das geistige Schaffen bedurfte eines Antriebes, und dieser ging aus von den Dingen und dem Geschehen in der Aussenwelt. Der beste Beweis dafür ist die Allmählichkeit im Aufbau des Zahlenraumes. Seine Anfänge reichen zurück in uralte Zeiten, seine Vollendung erhielt er erst in den letzten Jahrhunderten der Neuzeit, obgleich schon Archimedes und Apollonius den Weg gezeigt hatten, wie das Gebäude weiter geführt werden könne bis ins Unendliche hinauf. Aber das Bedürfnis nach so hohen Zahlen war noch nicht vorhanden, das kam erst mit der Weite des Gesichtskreises. Die Dinge der Aussenwelt zahlenmässig zu meistern, das war das Verlangen, welches die Zahlen schuf. Sachlicher Probleme halber wurden auch Rechnungsarten und Lösungsweisen

erfunden. Noch heute weisen die Worte Quadrieren und Quadratwurzelziehen hin auf die Sachgebiete, denen diese späteren Rechnungsarten ihre Entstehung verdanken. Deutlich liegt diese Abhängigkeit der Arithmetik von den Sachen bei höheren Kapiteln dieser Wissenschaft im hellen Lichte der Geschichte. In jenen dunklen Zeiten, in denen die ersten Anfänge des Rechnens das Licht der Welt erblickten, kann es nicht anders gewesen sein. Ja, hier erst recht brauchte der Mensch einen äusseren Anstoss, um weiter zu kommen in seinem inneren Schaffen. Denn die eigene Triebkraft von Gedanken kann sich doch erst dann regen, wenn diese zu einer Macht im Vorstellungsleben geworden sind durch Umfang und Geschlossenheit. Wenn der Mensch im ersten Hundert das Gesetz des Zehnersystems, wir können nicht sagen mathematisch-abstrakt erfasst, wohl aber innerlich geahnt und erlebt hat, so mag nunmehr wohl auch die Lust an arithmetischer Spekulation die Frage aufwerfen, wie die Sache wohl weiter laufen werde. Und sollte das tatsächlich im Leben der hart ringenden Völker jener frühen Entwicklungsstufen nicht der Fall gewesen sein, so ist wenigstens im behaglicheren Schulleben die Möglichkeit nicht ausgeschlossen, diese Neugierde in den Kinderseelen zu wecken.

Wir sprechen demnach der Triebkraft der Begriffe eine gewisse Berechtigung im Unterrichte keineswegs ab, wenn die Hauptmasse eines Begriffsbezirkes gewonnen ist, so mag der fehlende Rest erzeugt werden in reiner Zahlenspekulation. Aber die Hauptmasse, die ersten Anfänge aller Begriffszentren bedürfen äusserer Anregung durch die Sachen. Die Rechenmethodik hat demnach die Sachgebiete nicht erst heranzuholen, wenn es gilt, gefundene Begriffe und Gesetze anzuwenden; die Sachgebiete haben vielmehr schon die arithmetischen Probleme herbeizuschaffen: der Unterricht hat auszugehen von sachlichen Problemen. Der Gedankenfortschritt muss unter dem Drucke praktischer Forderungen stehen. So erst sieht das Kind ein, warum es notwendig ist, diese und jene Rechenfälle lösen zu können. Noch mehr, oft wird es sogar erst entdecken, dass ein solcher Rechenfall überhaupt existiert. Auf solche Weise sind alle Hauptschritte im Aufbau der Zahlen und des Rechnens, die dem Kinde etwas wirklich Neues bieten, zu tun; manche kleine Schritte, manche einfache Folgerungen werden wohl auch kurzer Hand abzumachen sein ohne eine derartige gewuchtige Aktion.

Wir lehnen demnach das weitverbreitete Verfahren ab, das schon genug getan zu haben glaubt, wenn es die Rechenregeln nicht — wie die alten Rechenmeister — dogmatisch ausschüttet, sondern sie aus einigen Beispielen nackter Zahlen entwickelt. Wir fordern mehr. Das Kind muss auch sehen, welchen Zweck es hat, solche Aufgaben zu lösen. Und diese Einsicht kann ihm nur kommen von seiten der Sachen. Alles in der Welt ist nach Zahl und Mass geordnet, sagt schon die Bibel. Diese Ordnung der

Dinge, die Verhältnisse des Lebens zahlenmässig zu bemeistern, das ist der Zweck des Rechnens in der Volksschule. Aus diesem Grunde muss das Rechnen in den Sachen aufgehen, es muss in ihnen Ausgang und Ziel finden.

Welches und welcher Art sind nun diese Sachgebiete des Rechnens? Im Grunde genommen alles, was der Mensch sieht, hört oder vorstellt. Es kann wenigstens alles mit Zahlen durchleuchtet werden, wenn wir den Willen haben und dazu den Verstand. Für die Methodik handelt es sich aber nicht um die Frage, was gewaltsam in das Rechnen hineingezogen werden kann, sondern was sich dazu anbietet; welcher Art der Stoff sein muss, wenn er eine rechnerische Behandlungsweise herausfordert.

Mit den Zahlen hat es eine eigene Bewandtnis: es haftet etwas verstandesmässig Abwägendes an ihnen, ein kühler, nüchterner Hauch geht von ihnen aus und streicht über die Dinge, die in ihren Bereich gerückt werden. Ein Zahlenmensch, eine lebendige Rechenmaschine steht im Geruche eines kalten, gemütlosen Gesellen. Das ist erklärlich. Die Zahl kümmert sich nicht um den Inhalt der Dinge. So lange der Mensch noch sein Interesse konzentriert auf deren Eigenschaften, so lange er noch mit dem erwärmenden Gefühle der Sympathie an dem Einzelwesen hängt, so lange wird es in seinem Geiste nicht zur Zahleneinheit. Nicht was ein Ding ist, sondern dass es ist, darum handelt es sich bei der Zahl; die Einheit konstatiert, dass es da ist, nichts weiter. Dass der Hotelgast, der Zuchthausinsasse zur Zimmernummer wird, besagt, dass man sie nicht mehr als Persönlichkeiten einschätzt, zu denen man sich hingezogen fühlt oder von denen man abgestossen wird, sondern nur noch als Existenzen bewertet, welche die Zimmer füllen.

Aus solchen Erwägungen heraus verlangen einige Methodiker, das Rechnen müsse ausgehen von Dingen, welche dem Kinde ganz gleichgültig seien. Sonst, meinen sie, werde es gefasst von ihrem Inhalte und abgezogen vom Zahlmoment. Sie beginnen daher mit Kugeln, Würfeln, Stäbchen, Punkten, Steinchen, Pappquadraten, kurz mit Gegenständen, die in Massen vorhanden sind, den Vorzug der Handlichkeit haben infolge mässiger Ausdehnung und daher für das rechnerische Experiment sehr bequem sind. Es sind die Körper ihrer Anschauungsapparate. Diese Rechenmeister gleichen den Kabinettsmethodikern des physikalischen Unterrichts, welche aller Weisheit Schluss gefunden zu haben glauben, wenn sie an die Spitze der Unterrichtseinheit das Experiment stellen. Aber dieses ist doch nur ein Mittel zum Zweck, ein Mittel zur Erklärung und Aufhellung von Naturerscheinungen. Das Experiment hat deshalb an zweite Stelle zu rücken, Ziel ist die Erscheinung. Ebenso sind jene Zahlkörper und damit die ganze Rechenmaschine unterzuordnen den sachlichen Problemen.

Gegenüber der Methodik der reinen Zahlen ist das soeben

gekennzeichnete Verfahren der Zahlkörper (Zählmarken) wohl ein kleiner Fortschritt. Aber er genügt nicht. Der Gesichtspunkt der gleichgültigen Dinge ist falsch. Gewiss, der Inhalt der Dinge darf die Aufmerksamkeit des Rechners nicht aufzehren. Aber ein Interesse müssen sie doch noch für den Menschen haben, wenn das Verlangen entstehen soll, sich mit ihrem Wieviel zu befassen, das Interesse nämlich an ihrem Vorhandensein. Absolut Gleichgültiges ist gar nicht da, man nimmt keine Notiz davon. Wie sollte es zum Rechnen reizen? Die Frage nach dem Viel oder Wenig wird nur dann gestellt werden, wenn auf die Menge des Vorhandenen etwas ankommt, wenn auf sie aus irgend einem Grunde ein besonderer Wert gelegt wird. Also nicht die reinen Zahlen regen aus sich heraus die Bildung neuer Zahlen an, auch nicht die Dinge an sich; nur der Wert, den ihr Sein für den Menschen hat. Wenn ein Gutsbesitzer seine Schafe zählt, so will er wissen, wieviel ihrer vorhanden sind. Und dieses Wieviel muss einen Wert für ihn haben. Einen Haufen Kieselsteine, der zufällig ihm im Wege herumliegt, zählt er nimmermehr; den schafft er ungezählt beiseite. Sobald er aber anfängt, das einzelne Schaf zu taxieren auf seinen Ernährungszustand, so entschwindet ihm die Anzahl aller aus dem Sinne.

Die Vertreter der Gleichgültigkeitstheorie inbezug auf die Sachen widersprechen sich übrigens selbst, indem sie im Gegensatz zu ihren Zielpunkten für die Stufe der Anwendung der entwickelten Begriffe und Gesetze wertvolle Aufgaben befürworten und auch bringen. In der Anwendung wertvolle Dinge, im Ziele wertlose! Werden denn die Kinder am Ende der Unterrichtseinheit, insbesondere bei ihren häuslichen Lösungsversuchen sachlicher Aufgaben, wo sie sich noch dazu selbst überlassen sind, weniger durch die Qualität der Dinge irritiert als im Anfange, wo doch der unterrichtende Lehrer die abirrenden Kinder wieder auf den rechten Weg leiten kann? Der Widerspruch ist allzu grell. Hier muss noch ein anderes Leitmotiv vorliegen, dem gegenüber der Gleichgültigkeitsgrund nur wie eine verlegene Ausrede zu bewerten ist.

Die Anschauer — um diese handelt es sich natürlich — überschätzen den Wert ihrer Anschauungsmittel. Diese sind ihr Ein und Alles. Daher das Bestreben sie in den Vordergrund zu rücken. Das Kind soll die Zahl, die Operation sehen und ablesen. Weil nun selten die Dinge so handlich sind, dass man sie in die Schulstube vor das Angesicht der Kinder bringen kann und noch dazu so, dass sie alle zugleich in den Blickpunkt des Auges fallen, so meinen sie, der Unterricht müsse mit abgeblassten Vorstellungen, mit schwächlichen Phantasiegebilden arbeiten, wenn die Lektion ihren Ausgang von wertvollen Sachen nehmen solle. Aus demselben Grunde verwerfen sie vergangene Geschehnisse und Zeiträume als Ausgangspunkte, z. B. die Bestimmung der Anzahl der Tage der Woche zur Gewinnung der Zahl 7. (Bemerkung: Das Gesagte be-



zieht sich natürlich auf die untersten Schuljahre, die noch der Hilfsmittel bedürfen).

Die gerügten Mängel müssen wir anerkennen. Glücklicherweise lässt sich der Übelstand beseitigen auf die denkbar einfachste Art. Aber gerade, weil die Abhilfe so einfach ist, scheint bisher kein Mensch auf diesen Gedanken gekommen zu sein. Die Geometrie soll uns den Weg zeigen. Auch sie hat oft genug von Gegenständen auszugehen, welche nicht in die Schulstube hineingetragen werden können (Denkmäler, Häuser usw.), und doch sollen sie genau beschrieben werden. Wie hilft man sich? Man macht Modelle der betreffenden Gegenstände, man zieht gleichsam alle wesentlichen Merkmale der Form von den Gegenständen ab und überträgt sie auf das Modell. Indem der Unterricht das Modell betrachtet, beschreibt er den Gegenstand. Denn für die Kinder ist jenes nicht eine leere Verkörperung eines abstrakten Formentypus, sondern der abgebildete konkrete Gegenstand selbst. Ein dem entsprechendes Verfahren ist auch möglich für die zahlenmässige Betrachtung einer Dinggruppe. Jedes Ding, besser gesagt sein Zahlmoment die Einheit, wird dargestellt durch einen Körper unseres Apparates. So lösen wir gleichsam das Zahlmoment von der abwesenden Gruppe ab und stellen es vor die Augen der Kinder. Beim Sachrechnen sind also die Finger, die Kugeln Vertreter der Dinge, der Geschehnisse, der Zeiträume. Indem wir mit den sichtbaren Zählmarken rechnen, rechnen wir mit abwesenden Sachen. Das ist eine einfache Lösung der scheinbar so unüberwindlichen Schwierigkeit.

Zugleich werden dadurch auch die Rechenapparate in die ihnen zukommende sekundäre Stellung verwiesen. Die Zählmarken sind nur Hilfsmittel, auf der einen Seite Hilfsmittel für die Versinnlichung der abstrakten Einheiten, auf der anderen Hilfsmittel der Versinnlichung des Zahlmomentes abwesender oder gedachter Dinggruppen. Überall ist der Rechenapparat das Untergeordnete, das Nebensächliche, eben nur ein Hilfsmittel.

Nun könnte jemand einwenden: man könne es sich schon gefallen lassen, wenn gedachte Gegenstände ersetzt würden durch sichtbare Zahlkörper, Dinge durch Dinge; ein anderes sei es aber, Zeiträume wie die Wochentage, Geschehnisse durch Finger oder Kugeln vertreten zu lassen, Zeiten durch Dinge. Das sei doch ein etwas absonderliches Verfahren, eine ausgeklügelte Weise. Dem erwidere ich: Wird nicht auch der Zeitverlauf räumlich vorgestellt in Form einer geraden Linie? Wie macht es denn der Mensch, wenn er nicht weiss, ob der September der 8. oder 9. Monat ist? Er zählt die Reihe der Monate an den Fingern ab und ersetzt also auch die Zeiträume durch Gegenstände, jeden Monat durch einen Finger: er macht das Zahlmoment der Monate Januar bis September sichtbar an den Fingern. Das ist genau dasselbe, was wir für den Unterricht vorgeschlagen haben. Wenn der Vorgang

hier natürlich ist — und er ist es —, so kann auch unser Unterrichtsverfahren nicht unnatürlich genannt werden.

Wenn wir auf diese Weise im Sachrechnen die Finger und die Kugeln verwenden, so haben wir dieselben Vorteile wie die Anschauer für uns, nämlich die auf frische Empfindungen gegründete sichere Übersicht über die Zahlmomente. Wir aber stehen noch günstiger da. Wir haben dazu noch wertvolle sachliche Ausgangspunkte. Bei uns geht die Anregung zum Fortschreiten im begrifflichen Rechnen vom Stoffe aus, bei den Methodikern der reinen Zahlen und der gleichgültigen Dinge vom Lehrer. Wir meinen aber, der Schüler solle vorwärtsstreben, nicht weil der Lehrer das so will, sondern weil das Interesse am Stoffe ihn anreizt. Der alte Spruch: non scholae, sed vitae discimus sagt erst die halbe Wahrheit. Die andere Hälfte muss lauten: vita docet, non schola, das Leben ist der Jugend Lehrer, der Lehrer nur sein Mittler.

Schluss folgt.

IV.

Die Herbart-Forschung im Jahre 1907.

Von Dr. **Hans Zimmer** in Leipzig.

Das Erscheinen dieses Jahresberichtes (abgeschlossen am 15. Dezember 1907) wurde bereits in den „Pädagogischen Studien" (XXVIII, 3) angekündigt. Besprochen werden nur Bücher und Aufsätze, die in deutscher Sprache geschrieben sind und sich auf Herbart selbst, seine Philosophie und Pädagogik, beziehen: seine Schüler und Nachfolger bleiben unberücksichtigt, vor allem auch theoretische und praktische Werke im Geiste seiner Lehre. Ausserdem ist es immer viel mehr auf einen orientierenden Bericht als auf eine Kritik abgesehen.

Für die Zukunft erbitte ich freundliche unverlangte Zusendung aller einschlägigen Schriften und Aufsätze und richte diese Bitte nicht bloss an die Autoren, sondern auch an die Verleger: was in Matth. Renats Schrift „Herbart. Zur Würdigung seiner Pädagogik" steht, kann ich meinen Lesern nicht verraten, da ich das erbetene Werkchen vom Verleger Val. Höfling in München nicht erhalten habe. Dasselbe gilt leider auch von Paul Natorps „Gesammelten Abhandlungen zur Sozialpädagogik", 1. Abt. Historisches. Stuttgart 1907, Fr. Fromman (E. Hauff). Über dieses 510 Seiten starke Werk kann ich nur in Anlehnung an Wilhelm Münchs Besprechung in der „Deutschen Literaturzeitung", XXVIII, 12; 23. März 1907, referieren. Das Buch enthält neun zum

Teil sehr umfassende Arbeiten, darunter die früher als selbständige Schrift erschienenen Vorträge über „Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre". Auch die meisten anderen Arbeiten handeln von Herbart und Pestalozzi. Natorp bekennt selbst, dass er früher „etwas schneidend" gegen Herbart aufgetreten sei. Er hat dessen Theorie aufs neue geprüft und spricht ihm jetzt das Verdienst zu, in der psychologischen Beobachtung „immer achtungswert" zu sein. Eine „reiche Fülle gehaltvoller Einzelbemerkungen und fruchtverheissender Anregungen" werde bei ihm gefunden. Im übrigen ist Natorps Standpunkt gegen Herbart und für Pestalozzi derselbe geblieben. Interessant und beherzigenswert sind die feinen Bemerkungen, die Münch in seiner Besprechung gegen diesen Standpunkt macht. Unter dem Titel „Kant oder Herbart?" erwidert Natorp in den „Gesammelten Abhandlungen" den Herbartianern, die seine Kritik Herbarts angegriffen haben. „Neue Untersuchungen über Herbarts Grundlegung der Erziehungslehre" machen den Beschluss der Sammlung.

I. Ausgaben.

Ein Bericht über die Herbart-Forschung im Jahre 1907 darf vor allem mit grösster Genugtuung der hocherfreulichen Tatsache gedenken, dass Karl Kehrbachs Ausgabe von Herbarts „Sämtlichen Werken" (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne), die beinahe ganz zu versanden drohte, überraschend frisch und energisch wieder aufgelebt ist. Zehn Bände hatte Kehrbach seit 1887 besorgt, und jetzt, nach langer Pause, haben wir in einem Jahre gleich drei Bände erhalten. Bd. XI bietet die „Commentatio de realismo naturali" (1837), die „Erinnerung an die Göttingische Katastrophe im Jahre 1837", die „Psychologischen Untersuchungen" von 1839/40 (nebst Bruchstücken des 3. Heftes) und „Aphorismen zur Psychologie". Bd. XII und XIII bringen Herbarts Rezensionen. Es ist gar keine Frage, dass mit diesem Wiederaufleben der Kehrbachschen Ausgabe — zu danken ist es neben dem Verleger dem neuen Herausgeber Otto Flügel — ein frischer Zug in die Herbart-Forschung gekommen ist; und das ist mit grösster Freude zu begrüssen.

Bd. XII und XIII teilen unter den Rezensionen Herbarts auch eine Reihe bisher unbekannter mit. Darunter befindet sich eine über Fichtes „Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters" (Berlin 1806), die in der „Neuen Leipziger Literaturzeitung" vom 21. Januar 1807 erschienen ist. Otto Flügel hat diese ziemlich ausführliche und starke Bedenken gegen Fichtes Buch geltend machende Rezension noch vor ihrem Wiederabdruck in Bd. XIII der „Sämtlichen Werke" in einer Studie „Herbart über Fichte im Jahre 1806" (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne; „Pädagogisches Magazin", Heft 297) mitgeteilt und mit einer gediegenen geschichtlichen Einleitung ver-

sehen, die vor allem scharf zwischen den philosophischen und den patriotischen Werken Fichtes scheidet und auch die Verschiedenheit von Herbarts Urteil über die einen und die anderen klar hervorhebt.

Auch von einer anderen Herbart-Ausgabe, von Ernst Wagners „Vollständiger Darstellung der Lehre Herbarts" („Gresslers Klassiker der Pädagogik", Bd. I; Langensalza, Schulbuchhandlung von F. G. L. Gressler), ist Erfreuliches zu vermelden: im Berichtsjahr ist die elfte Auflage erschienen, abermals vermehrt und verbessert. Vermehrt vor allem durch ein alphabetisches Sachregister, das vielen willkommen sein wird, aber auch durch den Zusatz „Kurze Charakteristik der Pädagogik Herbarts" zu der biographischen Einleitung; verbessert durch eine neue Revision des Textes an der Hand der Hartensteinschen Gesamtausgabe.

Gewissermassen, einen kleinen Nachtrag zu den vorhandenen Ausgaben bietet Theodor Fritzsch, der in der „Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik" (XV, 3) ein bisher unbekanntes Stammbuchblatt Herbarts aus dem Stammbuch des aus Oldenburg gebürtigen Jenenser Studenten Rumpf (vom 21. August 1795) mitteilt.

II. Geschichtliches.

Otto Flügel, dessen schon oben lobend gedacht werden musste, hat uns im Berichtsjahre noch mit einer anderen Gabe beschenkt: mit seiner Schrift „Herbarts Lehren und Leben" (Leipzig, B. G. Teubner; „Aus Natur und Geisteswelt", 164. Bändchen). 28 Seiten „Leben" — 128 Seiten „Lehren": es ist kein Wunder, dass der beste Kenner von Herbarts Philosophie und Pädagogik in seiner gehaltvollen Schrift die „Lehren" so stark überwiegen liess, denn „Herbarts Leben ist arm an Taten; Denken war seine Tat" (S. 128), und auch Flügels Leben ist Denken, immer neues Durch- und Weiterdenken der Lehren seines Meisters. Eine kurze Herbart-Biographie konnte auch ein anderer schreiben, dagegen eine bei aller Knappheit so vollständige und selbständige Darstellung des Herbartschen Systems zu geben, dazu bedurfte es nicht bloss der souveränen Stoffbeherrschung Flügels, sondern auch seines hervorragenden Geschicks, die schwierigsten Gedankengänge in schlichten, klaren Worten leicht fasslich auseinanderzulegen. Wie Herbart selbst sein System in mannigfachen Formen, immer wieder von einem anderen Ausgangspunkte aus und in einer anderen Beleuchtung, vorgetragen hat, so hat auch Flügel die Lehren des grossen Philosophen bereits oft und sehr verschieden vorgetragen: ich glaube ihm das grösste Lob zu spenden, wenn ich sage, dass es ihm hier gelungen ist, denselben Stoff abermals in einer neuen Form, in fesselnder Anordnung und Gliederung, sofort in die Mitte der Philosophie, in das Problem des Ich führend, darzustellen.

Ein Beitrag zu der noch lange nicht genug gepflegten ver-

gleichenden Bildungsgeschichte ist Dr. Wellers fleissige Arbeit „Locke, Jean Paul und Herbart über Jugendspiele" („Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht", XXXV, 5 ffg.). Weller vergleicht die Ansichten der drei genannten Pädagogen über das Wesen der kindlichen Spiele, über Arten und Einteilung der Spiele, über Nutzen und Bedeutung der Spiele, über das Verhältnis des Erziehers gegenüber den Spielen, über Wesen, Art und Beschaffenheit der Spielsachen. Dabei geht er, weil Jean Paul der einzige von den drei Pädagogen ist, der ein festgefügtes logisches Schema über die Spiele aufgestellt hat, immer von diesem aus. Herbart und Locke, die nur verstreute Bemerkungen ohne inneren Zusammenhang über die Spiele niedergeschrieben haben, lassen doch „im wesentlichen dieselben Gesichtspunkte hervorspringen wie Jean Paul, so dass infolgedessen auch ihre Ansichten in durchgängiger Parallele mit denen Jean Pauls skizziert werden" konnten.

Zwei ganz besonders wertvolle Beiträge zur Herbartforschung verdanken wir dem Hannoverischen Professor Gerhard Budde. Wenn ich sein neues Buch „Die Theorie des fremdsprachlichen Unterrichts in der Herbartschen Schule. Eine historisch-kritische Studie" (Hannover und Leipzig, Hahnsche Buchhandlung) bespreche, so muss ich von vornherein erklären, gerade über den Teil des Buches, in dem Budde selbst den Gipfel seiner Arbeit erblicken wird, über seine praktisch-didaktischen Ausführungen im allgemeinen und besonders über seinen Vorschlag zu einer Neugestaltung des gesamten fremdsprachlichen Unterrichts nach einem einheitlichen Prinzip, nicht kompetent urteilen zu können. Aber doch darf ich wenigstens als meine persönliche Überzeugung aussprechen, dass Buddes Darlegungen allesamt ernste Beachtung und lebhafte Diskussion, in den meisten Fällen wohl auch Zustimmung verdienen: aus allen spricht ein Mann, der mit reicher praktischer Erfahrung die Fähigkeit fruchtbaren theoretischen Nachdenkens verbindet, der nie über das Ziel hinausschiesst, sondern mit wohltuender Besonnenheit das Für und Wider gewissenhaft abwägt. Dass Budde überhaupt an den Schluss des historisch visierten Buches seine eigenen Vorschläge gestellt hat, ist kein Zufall: sie stehen in wesentlichen Punkten auf Herbartianischem Boden. Dass ferner die neusprachliche Reformbewegung im Zusammenhange dieses Buches mitbehandelt ist, mag manchen, wenn er nur das Inhaltsverzeichnis ansieht, wundernehmen, findet aber ebenfalls seine Berechtigung darin, dass Budde überzeugt ist, die Ursache dieser Bewegung liege in der Herbartschen Pädagogik. Der geschichtliche Teil des Werkes — hier darf ein bestimmteres Urteil gewagt werden — ist ausserordentlich wertvoll. Alles springt klar heraus, die Theorie Herbarts, ihre Weiterbildung, die Abweichungen der Anhänger Herbarts vom Meister u. s. f., kurz die ganze Entwicklungsreihe mehr denn eines halben Jahrhunderts. Sie so scharf heraus-

zuarbeiten, war um so weniger leicht, als Budde nicht selten statt zusammenhängender Ausführungen nur verstreute Bemerkungen vorfand, die er erst zu einem Ganzen zusammenschliessen musste.

Spezieller gehalten ist Buddes Studie „Das lateinische Extemporale im Urteil der Herbartschen Schule" („Zeitschrift für das Gymnasialwesen", LXI, 6). Die „Extemporalenot", die vor reichlich einem Jahrzehnt und früher mit im Vordergrunde der pädagogischen Diskussion stand, ist nach Buddes Ansicht auch heute noch nicht überwunden. „Ich behaupte im Gegenteil, dass in der Wirklichkeit das Extemporale vielfach noch ebenso inszeniert, eingerichtet und beurteilt wird wie vor zwanzig Jahren. Dieser Extemporalebetrieb ist aber ein grosser Schaden in unserer Gymnasialpädagogik. Deshalb haben auch alle Lehrer und Pädagogen, die sich nicht im Banne einer ungesunden philologischen Tradition befanden, ihn aufs heftigste bekämpft und eine Reform derselben verlangt, so z. B. auch die hervorragendsten Vertreter der Herbartschen Schule." . . . „Herbart selbst hat sich nicht speziell über das Extemporale, wohl aber allgemein über schriftliche Arbeiten im fremdsprachlichen Unterricht geäussert," und seine Anschauungen klingen durch die Ausführungen aller seiner Anhänger, deren Spezialmeinungen über das Extemporale Budde mitteilt, hindurch, namentlich der Satz: „Es wäre besser, das Erreichbare häufig zu üben, nämlich das Schreiben in den Lehrstunden selbst mit Hilfe des Lehrers und nach gemeinsamer Überlegung." Besonders ausführlich haben sich Frick, Hermann Schiller, Dettweiler und Adolf Matthias über das Extemporale ausgesprochen; J. Lattmanns Ansicht konnte Budde leider nicht wiedergeben, weil sich Lattmann ausdrücklich dagegen verwahrt, zu den Herbartianern gerechnet zu werden. Am Schluss des gründlichen Aufsatzes kommt Budde auf das hinaus, was ihm im letzten Grunde am meisten am Herzen liegt: auf seine praktischen Vorschläge für den fremdsprachlichen Unterricht, die uns indessen hier nicht näher angehen.

III. Die antiherbartische Strömung.

Derselbe Gerhard Budde, von dem eben die Rede war, hat in den „Neuen Jahrbüchern" (2. Abt., XX, 4) einen Aufsatz „Die antiherbartische Strömung in der Pädagogik der Gegenwart" veröffentlicht, der viel zu denken gibt. Budde hat es sich nicht zur Aufgabe gesetzt, die ganze antiherbartische Strömung in der Pädagogik der Gegenwart zu behandeln — die Angriffe durch die „Vulgärpädagogik", aus dem Lager der Wundtianer, durch Leonhard Veehs „Pädagogik des Pessimismus", durch die Volkstumspädagogik usw. fehlen —, sondern seine Arbeit ist wiederum ein Teil seiner ertragreichen Studien zur Geschichte und Theorie des fremdsprachlichen Unterrichts. Einleitend geht

er sich schlagen will, aber alles, was er seinem grossen Gegner im einzelnen vorwirft, gipfelt zuletzt doch in dem — freilich nicht geradezu ausgesprochenen, logisch indessen unabweisbaren — Generalvorwurf, dass Herbart seine Pädagogik auf seiner Philosophie aufgebaut habe. Man braucht den Gedanken nur einmal umzudrehen und zu fragen: wäre Herbart ein konsequenter Denker gewesen, wenn er seine Pädagogik nicht auf seine Pädagogik aufgebaut hätte? um die Ungeheuerlichkeit ganz zu verstehen, die in diesem kühnen Vorwurf steckt. Dazu kommt noch, dass Krings Herbarts Lehre in mancher Beziehung schief darstellt: wen man kritisieren will, dem muss man doch wenigstens die Gerechtigkeit widerfahren lassen, dass man seine Lehre genau wiedergibt; und dazu muss man sie denn freilich erst einmal genau — kennen. Es genügt, um die ganze Arbeit zu charakterisieren, eine Gedankenfolge aus ihr anzuführen: „Ganz falsch und zur Grundlage einer Erziehung vollständig ungeeignet sind die Begriffe von Autorität und Liebe im Herbartschen Sinne . . . Die Autorität des Erziehers ist ein Ausfluss der göttlichen Autorität und hat hierin den Grund ihrer Verpflichtung . . . Die Liebe, die zwischen Lehrer und Zögling bestehen muss, ist die aus der Gottesfurcht hervorquellende Tugend. Nur die christliche Liebe ist die erwärmende und befruchtende Sonne bei dem ganzen Erziehungsgeschäfte . . .“ Durch Herbart wird „die Religion von vornherein ihrer zentralen Stellung in der Erziehung beraubt.“

Ähnlich wie der Katholik Krings, aber viel massvoller, stellt sich der Protestant Georg Stempfle in seiner Studie „Die für den praktischen Schulmann wichtigsten Forderungen der Herbart'schen Pädagogik“ („Neue Blätter aus Süddeutschland für Erziehung und Unterricht“ XXXVI, 5) zu Herbart. Seine klare und bestimmte Analyse der wichtigsten Forderungen des Meisters gegenüber dem didaktischen Materialismus und Verbalismus der „Vulgärpädagogik“ lässt er ausklingen in dem Satz: „Die Herbart'sche Pädagogik kann uns viel lehren, und wäre es auch nur der Ernst, mit dem alle Erziehungsfragen und Erziehungssorgen behandelt sein wollen.“ Und an einer anderen Stelle macht er als tüchtiger Herbart-Kenner die feine Beobachtung, man sei Herbarts System gegenüber erstaunt „über die Einfachheit der Voraussetzungen, über die strenge, unerbittliche Konsequenz der Folgerungen, überrasoht von der Einheit des Ganzen und dem innigen Zusammenhang der Teile.“ Trotzdem stände Herbarts Pädagogik „mit unserer christlichen Weltanschauung in vielen Punkten in direktem Widerspruch . . . kennt er doch keine Erbsünde, weiss auch nichts von einem Gewissen als Stimme Gottes“ . . . „Wenn wir trotzdem uns mit den Massregeln, welche Herbart zur Bildung eines sittlich guten und starken Charakters angibt, fast durchweg einverstanden erklären können, so ist es der warme

Idealismus des Mannes, der es uns angetan hat, des Mannes, dessen Herz in hoher Begeisterung für die Jugend und in inniger Liebe für seine Mitmenschen schlug."

Auch Ernst Linde trat mit einem Artikelchen „Persönlichkeitspädagogik, Herbartianismus und Sozialbildung" („Die deutsche Schule" X, 12) gegen Herbart in die Schranken. Zu der „erneuten Abrechnung", die Rissmann in dem Oktoberheft 1906 der „Deutschen Schule" mit der Herbart-Zillerschen Pädagogik gehalten habe, macht er einige ergänzende Bemerkungen, deren Kern in folgenden Sätzen liegt: „Vor allem bin ich mit seiner [Rissmanns] Charakterisierung des Herbartianismus einverstanden; nur dass ich hier zu den drei Merkmalen desselben, wie sie dort angegeben sind: Individualismus, Moralismus und Intellektualismus, noch ein viertes ergänzend hinzufüge: Methodismus. Ich verstehe darunter die Überschätzung der methodischen Gestaltung des Unterrichts, den naiven Glauben, es sei möglich, den ganzen Komplex der pädagogischen Praxis in ein System von Regeln zu bringen, sodass jeder, der sich diese Regeln aneigne und nach ihnen verfahre, unfehlbar erziehenden Unterricht erteile. Dieser Methodismus ist meines Erachtens nicht das geringste Übel, woran die Herbart-Zillersche Pädagogik krankt, und er ist es ganz besonders, dem ich den Begriff der ‚Persönlichkeitspädagogik' entgegensetze. Denn ich verstehe unter Persönlichkeitspädagogik — nicht, wie man mir unterstellt hat, eine Unterschätzung oder gar Verachtung der Methode — sondern die rechte Schätzung derselben, nämlich als eines Mittels, kraft dessen sich die Erzieherpersönlichkeit unterrichtlich erfolgreicher auszuwirken vermag, sowie die feste Überzeugung, dass die Persönlichkeit des Lehrers das eigentliche Agens des Unterrichts ist, und dass kein Stoff, selbst bei korrektester methodischer Behandlung, seine wahrhaft erzieherische, d. i. gemüts- und willenbildende Kraft zu entfalten vermag, wenn er nicht im Lehrer zunächst Persönlichkeitsform angenommen, d. h. ihm ein wertvolles Gut geworden ist, dem sein Herz gehört." Linde hebt dann noch hervor, dass seine Anschauungen sich eng mit denen der Sozialpädagogen berühren. „Und wenn der soziale Charakter meiner Persönlichkeitspädagogik aus nichts anderm hervorginge, so liesse er sich doch schon daraus erkennen, dass diese sowohl als auch Rissmanns Sozialpädagogik ebenso instinktiv als bewusst im Herbartianismus den zu bekämpfenden Feind erkannt hat."

Selbst Ernst von Sallwürks Aufsatz „Herbarts Allgemeine Pädagogik 1806—1906" („Die deutsche Schule" X, 12) müssen wir an dieser Stelle unseres Berichtes einreihen. Dieser Aufsatz ist zwar nicht im Berichtsjahr erschienen, aber so knapp vor dessen Anfang (Dezember 1906), dass er wohl mit hereingezogen werden darf. Sallwürk will Herbart im Jubeljahre seines Buches



„den einem bedeutenden Denker gegenüber einzig würdigen Dank darbringen", nämlich, „was er uns hinterlassen, sorgfältig betrachten und durch ein objektives kritisches Urteil aus ihm zu gewinnen suchen, was den geänderten Umständen unserer Zeit gemäss und den Zwecken der Gegenwart förderlich sein kann." Er führt zunächst entgegen der bitteren Unzufriedenheit Herbarts mit der Aufnahme seines Buches die ehrenvollen Urteile Jean Pauls, Niemeyers und Diesterwegs über die „Allgemeine Pädagogik" an und lobt dann die ausdrucksvolle, mit trefflichen Bildern geschmückte Sprache des Buches, ohne freilich die Schwierigkeit zu verdecken, die diese Sprache für den Lehrer bietet. Diese Schwierigkeit ist einer der Gründe, die zu der geringen Einwirkung der „Allgemeinen Pädagogik" beigetragen haben; ein zweiter liegt darin, dass Herbart sein pädagogisches Buch schrieb, ehe er seine Philosophie bekannt gemacht hatte. Die philosophischen Andeutungen, sehr häufig in die Form kritischer, satirischer Bemerkungen gekleidet, konnten nicht verstanden werden und liessen den Leser straucheln und stutzen. In alledem hat Sallwürk ganz recht, aber er sagt damit doch nur oft Gehörtes. Selbständiger und darum wertvoll sind dagegen seine Bemerkungen über die genau parallele Darstellung von Unterricht und Zucht in der „Allgemeinen Pädagogik", der zuliebe Herbart „sein streng deduziertes System der fünf praktischen Ideen gewaltsam auf drei zusammendrängte", und über den „mangelnden Zusammenhang" der Herbartschen Erziehungslehre mit der Herbartschen Psychologie, der zum Vorteil der ersteren ausschlug. Zum Schluss leitet Sallwürk aus dem Satze: „Handeln darf der Zögling [bei Herbart] während seiner Erziehung ja nicht" einen Gegensatz der Herbartschen Pädagogik zur modernen Weltanschauung ab und wirft ihr „Unkraft, Mangel an tätigen Impulsen und ausschliesslichen Intellektualismus" vor. Der Kern ist, dass Herbarts Pädagogik aus dem Wechsel des bewegten Lebens zur kontemplativen Ruhe zu führen suche, während die moderne Weltanschauung den Zögling ins Leben hinaus und an die Arbeitsstelle zu bringen verlange, „wo nun seine Kraft im Wechsel der menschlichen Generationen wirksam werden kann." In der „Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik" (XIV, 9) wird Sallwürks Vorwurf zurückgewiesen.

Die antiherbartische Strömung auf philosophischem Gebiete äusserte sich zunächst in einem Angriff auf Herbarts Metaphysik. Er erfolgte in Gustav Falters Aufsatz „Herbart. Hauptpunkte der Metaphysik 1806" („Philosophische Wochenschrift" V, 1 und 2). Der Umstand, dass seit dem Erscheinen der Herbart'schen „Hauptpunkte der Metaphysik" 1906 hundert Jahre verflossen waren, gibt Falter Veranlassung, die metaphys. Ansichten Herbarts „einer Würdigung und Wertung zu unterziehen". Das Ergebnis ist: „Es erklären sich alle Schwächen der Herbartschen

Metaphysik aus seinem Abweichen vom Idealismus, und seine ganze Metaphysik kann als eine indirekte Rechtfertigung des kritischen Idealismus gelten." Nur „durch eine Inkonsequenz" ist Herbart „zum Realismus verführt" worden, „während die Anlage seines Systems durchaus idealistischer Natur ist". Der Begründung dieses Grundgedankens ist infolge der schweren Gedrängtheit von Falters Ausführungen nicht leicht zu folgen; manche Behauptung entbehrt überhaupt der Begründung.

Was die Ethik anlangt, so beschäftigt sich eine Züricher Dissertation von Carl Henkel mit „Herbarts Polemik gegen die Begründung der Ethik Kants" (Frankfurt a. M., Druck von August Weisbrod). Diese wertvolle, sehr sorgfältig und sauber geführte Untersuchung, deren Verfasser sich durch wohltuende Bestimmtheit der Ausdrucksweise, grossen Ernst und ein unverkennbares Talent für lichtvolle Klarlegung systematischer Zusammenhänge auszeichnet, zerfällt in zwei Teile. Das erste Drittel ist mehr historisch-referierend angelegt, die zwei letzten Drittel sind ein selbständiger Beitrag zur philosophischen Kritik, also mehr theoretisch gedacht. Im Mittelpunkt des Ganzen steht Kant, nicht Herbart, denn Henkels letztes Ziel ist eine Beurteilung der Morallehre Kants. Aber doch ist die Arbeit für die Herbartforschung ein sehr schätzbarer Beitrag zu dem vielgestaltigen Thema „Herbart als Kritiker" und als solcher auch methodologisch hochinteressant. Dass die Kantische Moralphilosophie noch heute vielfach umstritten ist, liegt daran, dass „die meisten Kantausleger auf die enge Beziehung, die zwischen der Ethik und der Erkenntniskritik Kants besteht, nur in ungenügender Weise Rücksicht nehmen. Daher ereignet es sich denn nicht selten, dass Gedanken Kants, losgelöst von den grundlegenden Bestimmungen seines Systems, ihre nähere Bestimmtheit verlieren und nach den philosophischen Anschauungen ihrer Kritiker gedeutet werden." Um nachzuweisen, dass auch Herbart in diesen Fehler verfallen sei, gibt Henkel zunächst eine Darlegung der ethischen Gedanken Kants, zeigt dann deren Zusammenhang mit den erkenntnistheoretischen Prinzipien des Kantischen Systems auf, bringt hierauf die Einwürfe Herbarts vor und kritisiert sie. Dass Herbart „in dem Kampfe, den die Kantische Moralphilosophie dem Eudämonismus gegenüber bedeutet", ganz auf Kants Seite steht, erkennt Henkel an, präzisiert dann den fundamentalen Unterschied, der zwischen der Ethik Herbarts und derjenigen Kants besteht, erörtert hierauf die Einwürfe Herbarts gegen Kant und weist sie zurück auf der Grundlage des Gedankens: „Herbart hat den Zusammenhang, der bei Kant zwischen den ethischen Fragen und den Grundgedanken seines Systems besteht, zu wenig beachtet, um zu erkennen, dass Einwände gegen die Kantische Morallehre von einer Kritik dieser erkenntniskritischen Prinzipien ausgehen mussten." . . . „Mit dem Apriorismus steht und

fällt das System der Ethik Kants. Daher hätte auch Herbart an diesem Punkte mit seiner Kritik einsetzen müssen. Herbarts eigene Richtung wird ja dadurch gekennzeichnet, dass er von empirischen Willensverhältnissen ausgeht, um aus ihnen sittliche Prinzipien abzuleiten. Um so mehr hätte er daher zunächst die Unhaltbarkeit apriorischer Begriffe dartun und sodann nachweisen müssen, dass die sittlichen Prinzipien lediglich den wirklichen sittlichen Tatsachen der Erfahrung entstammen."

Ganz besonders scharf ging man mit Herbarts Psychologie ins Gericht. In erster Linie ist hier zu nennen: Edwin Stössel, „Darstellung, Kritik und pädagogische Bedeutung der Herbartischen Psychologie" (Altenburg, Theodor Unger Verlag). Edwin Stössel, weiland Lehrer in Altenburg, hat in jungen Jahren sterben müssen und sein Werk nicht selbst der Öffentlichkeit übergeben können: sein Freund Dr. Alfred M. Schmidt hat die Drucklegung zu Ende geführt und dem Buche eine warmherzige Charakteristik Stössels vorangeschickt. Ein Untertitel bestimmt das Thema der gründlichen Arbeit genauer: „Kann Herbarts Psychologie als ausreichende Grundlage der pädagogischen Methodologie gelten?" Um diese Frage zu beantworten, gliedert Stössel sein Buch in einen historisch-theoretischen und in einen pädagogisch-praktischen Teil. In der Einleitung zu ersterem holt er weit aus: er handelt über Erziehung im allgemeinen, über den Zweck der Erziehung und leitet aus seiner (modernen) Weltanschauung den Zweck der Erziehung folgendermassen ab: „Erziehe den Zögling so, dass er fähig werde zu möglichst wirksamer Mitarbeit an dem Kulturprozesse der Menschheit bezw. seines Volkes?" Charakterstärke der Sittlichkeit ist dabei inbegriffen, für Stössel aber nicht das einzige Ziel der Erziehung, sondern „ein Gipfelpunkt ihres Strebens" neben anderen. An diese Einleitung schliesst sich ein Abschnitt „Die pädagogische Methodologie", der deren drei Teile, pädagogische Diätetik, Didaktik und Hodegetik voneinander scheidet, die Grundlagen der pädagogischen Methodologie bestimmt, die Stellung der Psychologie in der Reihe dieser Grundlagen aufzeigt und den Psychologen Herbart im allgemeinen charakterisiert. Daran reiht sich ein sehr ausführlicher und fleissig gearbeiteter, wenn auch nicht immer leicht übersehbarer „Abriss der psychologischen Lehre Herbarts", wobei, anknüpfend an die Lehre Herbarts über den Willen, auch dessen praktische Philosophie analysiert wird. Diesem Versuche einer systematischen Darstellung der pädagogisch wichtigsten Hauptpunkte der Herbartschen Psychologie folgt, um die Frage zu beantworten, ob diese Psychologie eine ausreichende Grundlage zur pädagogischen Methodologie abgeben könne, eine Kritik derselben und zwar sowohl eine relative, d. h. historisch-genetische, als auch eine absolute Würdigung der Psychologie Herbarts. Ersteres geschieht in Form eines kurzen Abrisses der Geschichte der Psycho-

logie. Herbart erhält das Lob, „dass er als der erste unter allen Philosophen es unternahm und mit grosser Energie und Kühnheit durchführte, die Psychologie als eine den anderen philosophischen Disziplinen gleichwertige Wissenschaft aufzustellen und zu bearbeiten," aber Stössel sieht in ihm eben nur den Anfang der modernen Psychologie, der gegenwärtig wesentlich überholt ist. Zu diesem Ergebnis führt nach Stössel auch die absolute Würdigung der Herbartschen Psychologie. Unter den zehn Punkten, die Stössel gegen Herbarts Psychologie geltend macht, leiten die beiden letzten: „Herbarts Psychologie ist eine allgemeine (theoretische) Psychologie; es fehlt ihr das genetische (systematisch- wie chronologisch-sukzessive) Element (Psychogenetik und Kinderpsychologie)" und „Herbarts Psychologie hat nur das normale (ausgebildete) Individuum im Auge, das unter- (Psychopathologie) und übernormale finden keine Berücksichtigung" zum zweiten, pädagogisch-praktischen Hauptteil des Werkes über. Denn für Stössel steht fest: „Ausreichende Grundlage einer pädagogischen Methodologie kann nur eine auf objektiven psychologischen und besonders kinderpsychologischen Studien (exakte Beobachtung, Experiment, Statistik) aufgebaute pädagogische Psychologie sein," und Herbarts Psychologie entspricht diesen Anforderungen nicht, aber auch z. B. die Wundts nicht, denn bei ihr tritt das genetische Element noch zu wenig, die Beziehung auf die Pädagogik gar nicht in die Erscheinung. „Wie steht es um das geistige Werden und Wachsen des Kindes, und wie verhalten sich unsere pädagogischen Massnahmen und Methoden dazu?" Das ist die wichtigste aus dem grossen Heer der ungelösten Fragen. „Für ihre Beantwortung lässt uns Herbart im Stich, die neuere experimentell-psychologische Forschung aber bisher ebenso. Hier liegt die grosse Aufgabe der Pädagogik der Zukunft; sie ist im Kern sozial-psychologischer Natur. Wenn sie sich einmal ihrer Lösung nahen wird, dann — so dürfen wir hoffen, wird es Tag werden im Reiche der Erziehung. Dann aber wird man trotz des viel weiteren Abstandes noch immer mit Verehrung von Herbart reden als einem frühen Boten eines langsam heraufsteigenden Tages." Stössel war, wie aus seinem Werke deutlich hervorgeht, ein stark spekulativ veranlagter Kopf und ein Denker von redlichstem Streben und geschichtlichem Blick. Dass er sich in allen Fragen zu absoluter Klarheit durchgerungen habe, kann man freilich nicht sagen: gelegentlich hörte er wohl auf zu viele Stimmen, d. h. seine grosse und gediegene Belesenheit verführte ihn zu einem gewissen Eklektizismus und zu Kompromissen.

„Herbarts Psychologie im Verhältnis zu seinem Erziehungsideal" untersuchte in einer Tübinger Dissertation Hermann Ströle (Stuttgart, Chr. Belsersche Verlagsbuchhandlung). Es ist nach Ströle ein bleibendes Verdienst Herbarts, sein bekanntes hohes ethisches Erziehungsideal aufgestellt und stets nachdrücklich

vertreten zu haben. Aber es fragt sich: „Zeigt Herbart auch den Weg, auf dem dieses Ideal Wirklichkeit wird, führt seine Erziehungsmethode wirklich zu dem Ziel, das er erreichen will?“ Diese Frage „nach Recht und Brauchbarkeit der Herbartschen Erziehungsmethode“ wird „genauer betrachtet zu der Frage nach Recht und pädagogischer Brauchbarkeit der Herbartschen Psychologie: ist die Psychologie imstand, der sittlichen Erziehung ausreichende Mittel zur Verfügung zu stellen?“ Um dieses Problem zu erörtern, bestimmt Ströle zunächst, getragen von einer nicht bloss landläufigen Belesenheit in der Herbartliteratur, klar und sicher den Platz, den Herbart in der Geschichte der Psychologie einnimmt, und gibt dann in ausführlicher, eigenen Wert besitzender Darstellung eine systematische Analyse der Herbartschen Psychologie nach den drei Gesichtspunkten: „Die Psychologie nimmt bei Herbart Teil an der spekulativen Aufgabe der gesamten Wissenschaft; sie erhält einen einheitlichen Charakter von seiner intellektualistischen Anschauung aus und einen gesetzmässigen Aufbau durch seine Auffassung vom Seelenleben als einem aus vielen qualitativ verschiedenen Elementen zusammengesetzten Mechanismus.“ Das Ergebnis, das Ströle schliesslich aus einer Parallele zwischen der Herbartschen Psychologie und dem Herbartschen Erziehungsideal gewinnt, ist enthalten in folgenden Sätzen: „Zwischen dem Erziehungsideal und der Psychologie Herbarts besteht ein sonderbarer Kontrast: das Erziehungsideal will eine vollendete sittliche Persönlichkeit — die Psychologie weiss nur von einem Gedankenmechanismus“; „Von Herbarts Psychologie aus kann es nur zu einer Summe von Gedanken und Fertigkeiten, aber nicht zu einer sittlichen Persönlichkeit, einem sittlichen Charakter kommen“; „So wird die Pädagogik, die sich von dieser Psychologie ihre Methode hat bestimmen lassen, unbrauchbar“; „Es ist begreiflich, dass die pädagogische Methode Herbarts, die der Gedankenbildung so viel anvertraut, gerade als Schulpädagogik so grossen Anklang gefunden hat. Aber sie selbst will mehr sein als eine Schulpädagogik, sie will überhaupt den Weg zu sittlicher Bildung zeigen. Um so deutlicher ist freilich ihre Unzulänglichkeit. Ihre Bedeutung liegt im Grunde nur darin, dass sie mit Sorgfalt alles das aufgesucht hat, was der Gedanke für die Erziehung leisten kann“; „Nicht deswegen ist Herbart der Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik, weil seine Psychologie das ewige Fundament der Erziehung gelegt oder entdeckt hätte, . . . sondern weil er die Forderung zuerst ausdrücklich formuliert und zu erfüllen versucht hat, die Pädagogik überhaupt mit der Psychologie in Zusammenhang zu bringen.“

IV. Für Herbart.

Genau dasselbe Thema wie die beiden zuletzt genannten Schriften behandelt auch K. Thomas in seiner Studie „Kann

Herbarts Psychologie noch heute als Grundlage des psychologischen Studiums empfohlen werden?" („Gresslers Päd. Blätter", Heft 5; Langensalza, Schulbuchhandlung von F. G. L. Gressler). Wie es charakteristisch ist, dass keine der angeführten antiherbartischen Schriften nur absprechen konnte, wie jede auch etwas Gutes, z. T. recht viel Gutes, an Herbart lassen musste, so ist es auch bezeichnend, dass Thomas dieselbe Frage wie Stössel und Ströle gerade entgegengesetzt beantworten konnte.

In der etwas gekünstelten Form der Behandlung seines Themas nach den Herbartschen Formalstufen sucht der Verfasser zu einer Beantwortung der im Titel aufgeworfenen Frage dadurch zu gelangen, dass er die Herbartsche Psychologie 1. mit der Lehre von den Seelenvermögen, 2. mit Lotzes Psychologie, 3. mit Benekes (Dittes') Psychologie, 4. mit der Psychologie Wundts und Ziehens vergleicht. Er kommt zu dem Ergebnis, dass die Herbartsche Psychologie noch heute als Grundlage des psychologischen Studiums geschätzt zu werden verdiene, dass aber das „Neuland" in der Psychologie „als ergänzender Faktor" zu dienen habe. Speziell für den Pädagogen (S. 47) und für den Anfänger im psychologischen Studium (S. 44) behalte die Herbartsche Psychologie dauernd ihren Wert. Methode und Ergebnis sind, wie man sieht, nicht eben neu, aber in Einzelgedanken verrät sich doch eigenes Nachdenken, z. B. in dem Versuch, Herbarts Metaphysik mit der Gottesidee zu verbinden (S. 7 und 10) und in der Zurückweisung Ziehens mit dem Satze, dass er Herbarts Psychologie nicht ihres metaphysischen Beisatzes wegen ablehnen dürfe, da er ja selbst mit Hypothesen arbeite, jede Hypothese aber mehr oder weniger ins Reich der Metaphysik gehöre (S. 36). Überhaupt ist der Abschnitt über die Ziehensche Psychologie das Selbständigste an dem ganzen fleissig gearbeiteten Werkchen, während Thomas anderwärts ganz unnötig aus abgeleiteten Quellen schöpft. Das stört besonders dort, wo er über Herbarts Psychologie nicht Herbart, sondern — Heman („Geschichte der neueren Pädagogik") reden lässt (S. 10). Als gar nicht schlechter Kenner Herbarts hatte er das doch nicht nötig!

Psychologischen Inhalts ist auch Gerhard Reinickes Erlanger Dissertation „Herbarts Theorie der Hemmungen und ihre Verwertung für den Unterricht" (Borna, Robert Noske). Eine kurze Einleitung führt über zu einer klaren Darstellung von Herbarts Theorie der Hemmungen, und ihr wiederum folgt ein ausführlicher, von weitgreifender Belesenheit zeugender Abschnitt „Zur Kritik". Reinicke weist die gegen die Hemmungstheorie Herbarts gerichteten Bedenken zurück, namentlich die Leugnung der Koexistenz mehrerer Vorstellungen im Bewusstsein. In einem dritten Abschnitt, „Zur Begründung", zieht er sodann Psychiatrie und pädagogische

Pathologie zur Stütze der Herbartschen Hemmungstheorie heran, und im vierten Abschnitt gibt er gedankenreiche Ausführungen über die Verwertung der Hemmungstheorie für den Unterricht. Was er selbst am Schluss über seine fleissig und umsichtig geführte Untersuchung sagt, scheint mir ein sehr objektives und treffendes Urteil über das Werkchen zu sein: „Die Abhandlung beansprucht nicht, die unterrichtliche Verwertbarkeit der Hemmungstheorie Herbarts erschöpfend vorgeführt zu haben. Vielleicht hätte die Einteilung der Pädagogik in Massregeln der Regierung, des Unterrichts und der Zucht auf manche hier nicht getrennten Einzelheiten ein helleres Licht geworfen, insbesondere lassen die nur gelegentlichen Andeutungen über den Unterricht schwachbefähigter und schwachsinniger Kinder der Bearbeitung noch ein weites Feld offen. Gleichwohl glauben wir von neuem den Beweis erbracht zu haben, dass Herbarts Lehre, wenn die Bedeutung einer Philosophie an ihren praktischen Konsequenzen zu messen ist, durch ihre Anwendbarkeit auf das wichtige Gebiet des Unterrichts stets einen hervorragenden Platz unter den neueren Systemen einnehmen wird, mag auch namentlich die Psychologie in vieler Beziehung anfechtbar sein."

Das Beste, was im Berichtsjahr — abgesehen von Flügel und Budde — für Herbart geschrieben worden, ist K. Häntzsch, „Herbarts pädagogische Kunst und von pädagogischer Kunst überhaupt" (Leipzig, Ernst Wunderlich). Die gehaltreiche Schrift kommt gerade jetzt recht, wo sich der Kampf um Herbart in eine Abwendung von Herbart zu verwandeln droht, ja sie kann geradezu als vorzügliches Mittel gegen die antiherbartische Strömung der Gegenwart empfohlen werden. Denn ihr Hauptzweck ist, Freude an Herbart zu wecken. Zugegeben — dies der Gedankengang, — dass man mit Recht unter strenger Herbartscher Didaktik an groben Mechanismus und unfruchtbare Methodenschablone denkt, so sind dieser Mechanismus und diese Schablone doch nicht sowohl Herbart als vielmehr Ziller anzurechnen. Die wachsende Abneigung gegen diese Zillerschen Zutaten führte aber leider ungerechterweise zu einer Abkehr von Herbart. Es ist daher nötig, erstens Herbart in der Beurteilung von Ziller zu trennen, und zweitens die positive Arbeit zu übernehmen, die Herbartsche pädagogische Kunst aufzuzeigen, in das Ganze seiner pädagogischen Wirksamkeit einzuführen. Häntzsch leistet vor allem das letztere in seiner trefflichen Interpretation und liebenswürdig-warmherzigen Charakteristik Herbarts, die sich aber offener Kritik nicht entschlägt, wo diese dem Verfasser angebracht scheint. An zahlreichen Beispielen aus den pädagogischen Werken Herbarts zeigt er uns dessen wunderbare Beobachtungsgabe und Seelenschilderungskunst, den feinen Blick Herbarts für Erziehungsziele und Erziehungsmittel, kurz die intimsten Reize der Herbartschen Pädagogik, die weit

entfernt sind von Schablone und Schematismus. Liegt in alledem vornehmlich ein Stimmungswert, so hat das Buch doch auch einen besonderen wissenschaftlichen Wert: er ist in der ausführlichen Besprechung zu suchen, die Häntzsch Herbarts „formalen Stufen" angedeihen lässt. Er tut dar, dass die Stufenlehre Herbarts nicht das Wesentliche und Vollkommenste seiner Lehrkunst ist, vor allem aber, dass den Stufen neben der psychologischen auch eine ausgeprägt logische Bedeutung beiwohnt. — Eine sehr ausführliche und ansprechende Würdigung von Häntzsch' Schrift gab Franz Schulze in seinem Artikel „Zum Kampf um Herbart" („Die deutsche Schule" XI, 11).

V. Herbart im Verhältnis zu anderen. Herbart in Frankreich.

Eine Vorarbeit zu der Monographie, die Ludwig Strümpell ohne Zweifel verdienen würde, will Hugo Schmidts Leipziger Dissertation „Die Lehre von der psychologischen Kausalität in der Philosophie Ludwig Strümpells" (Leipzig-Reudnitz, Druck von Emil Glausch) sein, indem sie „vor allen Dingen den Teil derselben zu liefern versucht, der sich auf seine Anschauungen über die psychologische Kausalität bezieht." In der Tat leistet Schmidt in dieser Hinsicht mit seiner gründlichen, durch ein beachtenswertes Streben nach Klarlegung der geschichtlichen Entwicklungsgänge ausgezeichneten, mit feinen Beobachtungen ausgestatteten Arbeit recht Dankenswertes, vor allem durch eine umsichtige uud eingehende Interpretation der nicht immer ausführlichen und leichtverständlichen Darlegungen in Strümpells „Grundriss der Psychologie". Was den Anspruch der Arbeit begründet, im vorliegenden Bericht erwähnt zu werden, das ist die Behandlung des Verhältnisses zwischen Herbart und Strümpell. Schmidt ist der Meinung, der Name Strümpells werde häufig in einer falschen Verbindung mit Herbart genannt, Strümpell werde „meistens fälschlich zu den Herbartianern gerechnet". Hierin können wir Schmidt nicht folgen, glauben vielmehr, dass Strümpell ohne weiteres zu den Herbartianern gezählt werden muss. Der einfache Vergleich zwischen Fichte und Herbart einerseits, Herbart und Strümpell anderseits scheint uns die ganze Beweisführung Schmidts zu entkräften. Bei Herbart-Strümpell dieselbe Basis, die gleiche Art zu philosophieren, die gleiche Richtung des ganzen Denkens, so dass Schmidt selbst S. 48 von Strümpell sagen muss: „Der empiristische Grundzug seiner Psychologie stammt von Herbart." Bei Herbart-Fichte dagegen von vornherein ein schroffer methodologischer Gegensatz, kein Zusammengehen bis zu einem gewissen Punkte, wo dann erst, wie bei Strümpell, die eigene Gedankenarbeit weiterschreitend einsetzt, sondern ein völliger Bruch von Anfang an. Bei Schmidt selbst wird S. 83 die „Herbartsche Theorie" der

„Ausgangspunkt" Strümpells genannt, und Wendungen wie: „im Gegensatz zu Herbart", „er warnt vor dem Irrtum Herbarts", „er räumt ein, dass Herbarts Auffassung zu weit geht", bestätigen ebenfalls nur, wie sehr Strümpells Philosophie auf die Herbarts visiert ist. Dazu vergleiche man Strümpells eigene Worte (bei Schmidt S. 79): „Wie zu Herbarts Metaphysik überhaupt, so hat mein Nachdenken insbesondere auch zu seiner Kausalitätslehre eine bestimmte Stellung eingenommen, wobei von mir ebensosehr die darin liegenden Wahrheiten anerkannt, als auch die meiner Überzeugung nach darin enthaltenen Mängel und Fehler ausgesprochen sind." So sehr man mit Schmidt die Selbständigkeit Strümpells betonen darf, so wenig darf man ihn von Herbart abrücken wollen: es bleibt dabei, dass Strümpell einer der bedeutendsten Herbartianer genannt werden muss.

Ganz ähnlich bei Theodor Waitz! In der „Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik" (XIV, 6) hat Otto Flügel einen 16 Seiten langen Aufsatz „Herbart und Th. Waitz" veröffentlicht. Dieser Aufsatz ist eine ausführliche Besprechung der Gebhardtschen Dissertation „Theodor Waitzs pädagogische Grundanschauungen in ihrem Verhältnis zu seiner Psychologie, Ethik, Anthropologie und Persönlichkeit", oder besser eines Teiles der Gebhardtschen Arbeit, denn auf deren bei weitem grösseren Teil, den Abschnitt über die Waitzsche Pädagogik, geht Flügel nicht ein. Er zeigt an der Ethik und an der Psychologie, den beiden Hilfswissenschaften der Pädagogik, dass die Gebhardtsche Behauptung, Waitz hänge nur ganz lose mit Herbart zusammen, unrichtig sei, dass Waitz ganz entschieden auf den Schultern Herbarts stehe, dass Gebhardt viel zu ängstlich darauf bedacht gewesen zu sein scheine, Waitz eine besondere Originalität durch Abrücken von Herbart zu wahren, dass aber ein so ernster, originaler Denker und fruchtbarer Schriftsteller wie Waitz dessen gewiss nicht bedürfe.

Bruno Tittmanns kleine Arbeit „Herbart in französischer Beleuchtung" (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik XL, S. 95—107) ist ein sorgfältiger Auszug aus Louis Gocklers Werk „La Pédagogie de Herbart" (Paris 1905). Sie zeigt, dass Herbart in dem Franzosen einen zwar selbständig denkenden und kritisierenden, aber im ganzen doch zu einem sehr günstigen Ergebnis kommenden Beurteiler von grosser Belesenheit und tiefem Ernst gefunden hat. Sehr interessant ist, was Tittmann aus dem Anhangs-Kapitel „Herbart en France" mitteilt, vor allem, dass Herbart schon bei Lebzeiten jenseit der Vogesen nicht unbekannt geblieben ist.

Im Anschluss an Tittmanns Bericht sei endlich auch H. Schoens Artikel „Ein hervorragender Vertreter der Herbartschen Philosophie in Frankreich, Dr. Marzellus Mauxion" (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik XV, 2 und 3) erwähnt, der eine warmherzige

und gut charakterisierende Biographie des Verfassers von „La Métaphysique de Herbart et la Critique de Kant" (Paris 1894) darbietet. Schoen gibt zugleich recht dankenswerte Auszüge aus dieser Schrift und zeigt damit, wie tief Mauxion von dem System Herbarts durchdrungen war. Dasselbe gilt von seinem Werk „L' Education par l'instruction et les théories pédagogiques de Herbart" (Paris 1903, 2. Aufl. 1906), und Herbartschen Geist atmet auch das selbsständigste Werk Mauxions, „Essai sur les éléments et l'évolution de la moralité" (Paris 1904).

C. Beurteilungen.[1])

Brettschneider, Geschichtliches Hilfsbuch für Lehrer- und Lehrerinnenseminare und verwandte Bildungsanstalten. Halle, Buchhandlung des Waisenhauses 1904—5 (3 Teile, zusammen 5,80 M.).

Seminarlehrbücher müssen besonders streng beurteilt werden, da sie über die Unterrichtszeit des sie Besitzenden hinauswirken und dessen eigenerteilten Unterricht beeinflussen. So ist der Fehler in manchem neueren Geschichtslehrbuche zu erklären, dass der Stoff vorwiegend nach methodischen Gesichtspunkten gruppiert und dargeboten wird. Um möglichst abgerundete methodische Einheiten zu erhalten, hat man den Stoff nicht selten willkürlich zerrissen. Für den Geschichtsforscher ist der Anblick eines derartigen Lehrbuches unerträglich, für den Geschichtslehrer die Bevormundung wohl unnötig. Darum sollte der Verquickung von Methodik und Wissenschaft auch im Seminarlehrbuche ernstlich zu Leibe gerückt werden. Klares und geordnetes Denken zerlegt von selbst den Stoff in kleinere Einheiten, ohne den Eindruck der Kontinuität des geschichtlichen Verlaufs zu verwischen. Diesen Grundsatz befolgt Brettschneiders Hilfsbuch. Es ist dreiteilig, und die drei Pensen sind in der Stoffmenge ungefähr gleich. Da für die untersten zwei Klassen der sächsischen Seminare und der preussischen Präparanden ein propädeutischer Kursus verlangt wird, so müsste für diesen ein besonderes Lehrbuch gefordert und der Stoff der drei Teile auf die oberen vier Klassen verteilt werden. Vielleicht schliesst sich der Verfasser in einer Neuauflage mehr an die vorliegenden Lehrpläne an. Im übrigen ist Brettschneiders Buch das beste seiner Art, das mir bis jetzt zu Gesicht gekommen ist. Die geschichtliche Schilderung ist überall dem Lehrer vorbehalten; das Hilfsbuch bezweckt nur die Anleitung des Schülers zu innerlicher Verarbeitung des Stoffes. Die Gliederung ist ungemein klar, die Stoffwahl energisch in der Ausscheidung alles Nebensächlichen und die Darstellung in ihrer relativen Höhe der Auffassung wohl geeignet, den künftigen Lehrer in die Lebensbedingungen des Staates, der Gesellschaft, der allgemeinen Kultur einzuführen. Unter Hinweis auf den wohl überall eingeführten Historischen Atlas (von Putzger) und die verbreiteten guten und billigen Bildersammlungen hat der Verfasser Karten und Abbildungen von seinem Hilfsbuche ferngehalten. Dagegen sind jedem Teile Wiederholungstabellen beigegeben, die einen besonderen tabellarischen Abriss überflüssig machen. Das Äussere des Werkes ist vornehm.

Rochlitz i. S.

Dr. phil. Wagner.

[1]) Die für Abt. B bestimmten Beiträge mussten wegen Raummangels für das nächste Heft, das diesem sofort folgen soll, zurückgestellt werden.



Eingegangene Bücher.

(Besprechung vorbehalten.)

Ströle, Herm., Herbarts Psychologie im Verhältnis zu seinem Erziehungsideal. Tübinger Dissertation 1906. Stuttgart, Chr. Belser.

Dannemann, Dr. Adolf, Psychiatrie und Hygiene in den Erziehungsanstalten. Hamburg, Agentur des Rauhen Hauses. Pr. geb. 2,80 M.

Foerster, Dr. Fr. W., Schule und Charakter. Beiträge zur Pädagogik des Gehorsams und zur Reform der Schuldisziplin. 1. u. 2. Aufl. Zürich 1907, Schulthess & Co.

Ostermann, Dr. W., Das Interesse. 2. Aufl. Leipzig 1907, R. Schwartz.

Kerschensteiner, Georg, Grundfragen der Schulorganisation. Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen. Leipzig 1907, Teubner. Preis 3,20 M.

Wychgram, Jakob, Vorträge und Aufsätze zum Mädchenschulwesen. Ebenda. Preis geb. 3,20 M.

Regener, Fr., Allgemeine Unterrichtslehre. 3. Aufl. Ebenda 1906. Pr. geb. 3,20 M.

Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, herausg. von Prof. Dr. W. Rein. 5. Bd., 2. Hälfte. Langensalza 1906, Beyer & S.

Kuypers, Dr. Franz, Volksschule und Lehrerbildung der Vereinigten Staaten. Leipzig 1907, Teubner. Pr. geb. 1,25 M.

Tews, J., Moderne Erziehung in Haus und Schule. Ebenda. Desgl. 159. Bd. Preis geb. 1,25 M.

Richter, Dr. Paul, Psychologie für Lehrerbildungsanstalten. Ebenda. Pr. geb. 2,40 M.

Gansberg, F., Schaffensfreude. Anregungen zur Belebung des Unterrichts. Ebenda. Pr. geb. 3 M.

Derselbe, Streifzüge durch die Welt der Grossstadtkinder. Lebensbilder und Gedankengänge für den Anschauungsunterricht in Stadtschulen. Ebenda. 2. Aufl. Preis geb. 3,20 M.

Derselbe, Plauderstunden. Schilderungen für den ersten Unterricht. Ebenda. Preis geb. 3,20 M.

Schmidt, F. A., Möller, Karl, und Radczwill, Minna, Schönheit und Gymnastik. Drei Beiträge zur Ästhetik der Leibeserziehung. Ebenda. Pr. geb. 2,80 M.

Saatzer, Josef, Das erste Schuljahr. 7. Aufl., bearb. von Julius John. Leipzig 1907, G. Freytag. Pr. geb. 2,20 M.

Kästner, Dr. O., Sozialpädagogik und Neuidealismus. Grundlagen und Grundzüge einer echten Volksbildung mit besonderer Berücksichtigung der Philosophie Rudolf Euckens. Leipzig 1907, Roth & Schunke.

Vogel, Dr. August, Die pädagogischen Sünden unserer Zeit. Ein kritischer Überblick über die Bestrebungen der modernen Pädagogik auf dem Gebiete des höheren und des niederen Schulwesens. Lissa 1907. Friedrich Ebbecke. Pr. 2,50 M.

Hösel, Paul, Die Erziehung zur geistigen Selbständigkeit. Mit Berücksichtigung der Ansichten Diesterwegs. Leipzig 1907, Klinkhardt.

Euler, Schulrat Prof. Dr. Karl, Geschichte des Turnunterrichts. 3. Aufl. Neubearbeitet von Karl Rossow. Gotha 1907, C. F. Thienemann. Pr. geb. 4,60 M.

Raydt, Prof. H., Spielnachmittage. 2. verm. Aufl. Leipzig 1907, B. G. Teubner. Pr. 2 M.

Kerp, Heinrich, Die Erziehung zur Tat, zum nationalen Lebenswerk. Breslau 1907, Ferdinand Hirt. Pr. geh. 2,50 M.

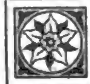
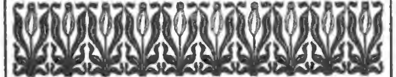
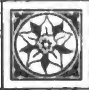
Köster, Herm. L., Kritische Betrachtungen über Hauslehrerbestrebungen und Altersmundart. Leipzig 1907, Wunderlich. Pr. 50 Pf.

Oppenheim, Prof. Dr. H., Nervenkrankheit und Lektüre. Nervenleiden und Erziehung. Die ersten Zeichen der Nervosität des Kindesalters. 2. Aufl. Berlin 1907, S. Karger. Pr. 2 M.

Lippold, Bernhard, Das Ehrgefühl und die Schule. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. Pr. geh. 0,80 M.

(Fortsetzung folgt.)

Druck von A. Rietz & Sohn in Naumburg a. S

A. Abhandlungen.

I.

Religion und Kirchentum im Leben unserer Kinder.

Eine Gegenwartsbetrachtung von **Edmund Leupolt.**

Unsere Zeit ist religiös tiefbewegt. Es fliesst ein Strom religiösen Lebens durch unser Volk. Alle Weltanschauungen finden begeisterte Prediger und Anhänger. Wie in den Tagen, von denen die Schrift sagt, dass die Zeit erfüllt war, als Rom 60 verschiedene Kulte in seinen Mauern barg, werden heute die Glaubenslehren aller Völker und Zeiten zusammengefasst und im neuen Gewande der Menge oder nur einer auserwählten Schar geboten. Für jeden ist etwas zu finden auf dem religiösen Markte. Je raffinierter und intensiver das Geschäftsleben unseres Daseins wird, desto lieber verlassen die Menschen — und sei es auf Stunden — das laute Treiben des Tages und gehen auf dämmernden Wegen religiöser Philosophie, gleich denen, die das brausende Tal mit seinen Nebeln verlassen und im grauenden Morgen den Höhen und Gipfeln zustreben, wo ihnen die Sterne Gottes klar und unverhüllt brennen.

So urteilt der beobachtende Philosoph, so urteilen neben ihm Tausende, die mit Optimismus und Lebensfreudigkeit unsere Zeit überschauen.

Anders die Kirche. Sie sieht eine entchristlichte Welt und beklagt den Abfall von Tausenden. Sie sieht das Kreuz in den Staub gesunken, die Kirchen leer, christliche Grundsätze vergessen und verlacht, sieht ein ungläubiges Alter und eine ruchlose Jugend.

Was ist Wahrheit? Es geht durch unser ganzes Leben in der Gegenwart ein fortwährender Widerspruch zwischen Christentum und Welttum. Der Begriff des Christentums ist in vielen Köpfen der vergangener Jahrhunderte geblieben, in vielen anderen hat er sich gewandelt. Die Kirche hat nicht bedacht, dass es auch in Glaubensdingen eine Entwicklung gibt, dass Tausende ihrer besten Glieder sich von veralteten religiösen Vorstellungen losgerungen

haben, die in ihnen kein religiöses Empfinden mehr auslösten. Darum ist der Einfluss der Kirche mehr und mehr zurückgegangen. Je mehr die Kirche das religiöse Leben in alten frommen Formen halten will, desto mehr entrinnen ihr die wahrhaft Religiösen.

So ist allenthalben ein grosses, meist stilles Kämpfen, ein Kämpfen um religiöse Vorstellungen, die vielen heute das grosse Gottesbild verdunkeln und verhüllen. Die Menschen suchen Gott, aber nicht den Gott der Juden, nicht den Gott der Konzile und Päpste und Mönche. So wie der Mensch, so ist sein Gott: diese Erkenntnis ist in die Geister gedrungen. Und darum ringsum ein neuer Glauben und ein neues Hoffen, viel Kampf und Unruhe und Sturm — aber ein grosses Frühlingssehnen, im Kirchenkreise des Völkerlebens ebenso wie in den Kreisen des Staates, der Gemeinde, selbst in der stillen Gemeinschaft der Familie, wo sich Lebensformen erhalten, die draussen Regen und Sturm wegpeitschten und Winterfröste töteten. Denn unsere Eltern stehen im brausenden Winde des Lebens, und es braust ihnen durchs Herz wie den anderen, und riesenschwer legt sich der Gedanke einer Verantwortung gegenüber den Seelen ihrer Kinder ihnen auf das Herz in einer Zeit, die gross, aber seltsam bewegt und rätselhaft dunkel ist, und es drängt sich die bange Frage auf die Lippen: Was nimmt dein Kind aus seiner Kinderstube mit hinaus ins Leben als unverlierbares Gut, als inneren Halt und innere Kraft?

Wir nehmen diese Elternfrage auf; wir schauen auf unsere Jugend und fragen: Wie ist sie religiös vorbereitet für schwere Fahrt? Welches ist ihre religiöse Ausrüstung für ein Leben, das kaum weniger geeignet erscheinen kann für eine Ausbildung jenes religiösen Weltbildes, das jeder in sich tragen muss?

Elternhaus, Schule, Kirche und Umwelt sind die 4 Faktoren, welche die religiöse Entwicklung des jungen Menschen bedingen.

Im Elternhaus werden die ersten religiösen Vorstellungen des Kindes geboren. Die Kinderstube hat die einfachen Uranschauungen über Gott und Welt durch die Jahrhunderte bewahrt. Wenn es richtig ist, dass sich in jedem einzelnen Menschenleben die Phasen der Menschheitsentwicklung erkennen lassen, so müssen die religiösen Anschauungen des Kindes dem religiösen Standpunkte längst vergangener Jahrhunderte entsprechen.

Das Kind übt noch in ernster Schlichtheit den persönlich-naiven Gebetsverkehr mit Gott.

Noch beten die Kleinen ihr Abendgebet. Es hält die Mutter auch in solchen Häusern noch fest an der alten Sitte, wo sonst das Gebetsleben, das Leben in steter Berufung auf Gott und in seinem Gedenken geschwunden ist. Ja es ist oft genug der einzige Gottesdienst, den Alte und Junge im Hause noch feiern: die Zeit des Kindergebets am Abende. Die Macht der Tradition, liebe Kindheitserinnerungen, ein dunkles religiöses Grundgefühl und das

Gefühl hoher Verantwortlichkeit erhalten die alte Sitte lebendig. Und daneben das unbeschreiblich Rührende eines Vorganges, bei dem ein stammelndes kleines Menschenkind mit dem grossen Weltengotte Zwiesprache hält.

Das Abendgebet ist die erste religiöse Betätigung des jungen Menschengeistes; das Tischgebet ist bereits gefallen oder eine leere Form geworden. Das Gebet weckt zuerst die dunkle Vorstellung von einem fernen grossen Wesen, wie ja überhaupt in der ersten Kindheit einfachste religiöse Grundvorstellungen geweckt und gebildet werden, die entwicklungsfähig sind und natürliche Vorstufen zu richtigen Gliedern unserer christlichen Lebensauffassung bilden. Natürlich ist für das Kind Gott zu anthropomorphisieren. Es denkt sich darunter einen guten alten Mann mit langem weissen Barte. Das Kind ist Realist ausgeprägtester Art. Es taucht alles in das Licht greifbaren Lebens. So bilden sich in den ersten Kindheitsjahren feste religiöse Begriffe. Gott ist für das Kind der, der im blauen Himmel bei den Sternen wohnt, der den Blitz leuchten und den Donner rollen lässt, den Regen schickt und den Sonnenschein, der alles sieht, was die Menschen tun, Gutes und Böses, der alles aufschreibt in seinem grossen himmlischen Buche, der zu Weihnachten mit dem Christkinde über die Menschen redet, der die Menschen sterben lässt und Krankheit und Sorgen schickt und Freude; der im Frühling die Bäume grünen, im Sommer die Körner reifen lässt, im Herbst die Äpfel und die Blätter malt und im Winter Eiseskälte und Schneeflocken sendet. Das ist der liebe Gott unserer Kindheit. Er stellt die blasse Mondlampe an das Firmament und die goldenen Sterne und die rote Sonne, er lässt den Wind wehen durch die Baumwipfel und über die Dächer, dass der Rauch unwillig fortflattert, und die Blumen blühen und die Vöglein singen und die Maikäfer brummen. Er ist der grosse, allgewaltige Herr des Himmels und der Erde, der Vater der Menschenkinder; mehr ein Wesen der Furcht als der Liebe. Mit grossen, erstaunten Augen schaut das Kind zum Himmel auf und sucht die Luft zu durchdringen, ob es Gott nicht sehen könne; er wohnt ja dort, wo die Abendsonne im roten Golde in die Wipfel sinkt, und dort kann es ihn nicht finden, nicht fassen. Und wenn die Mutter hinzufügt: Wer Gott sieht, der muss sterben — da wird die Vorstellung von Gott noch um einen Grad erhabener und unfasslicher. Aber er wohnt ja dort, wo das Brüderlein ist — diese räumliche Vorstellung des Himmels ist beim Kinde selbstverständlich und bei aller religiösen Belehrung zunächst unbedingt nötig — wo der tote Grossvater weilt, wo die Engel singen und spielen, und dieser Gedanke wirft lichte Strahlen auf das finstere Gottesbild und bringt es dem kleinen Gemüt auf einmal unendlich näher.

Für das kindliche Fassungsvermögen ist nichts leichter verständlich als eben diese Vorstellung von der Engelwelt. Das Kind,

das alles belebt, das auch alle unpersönlichen Dinge als Personen auffasst und behandelt, findet sich ausserordentlich rasch in eine von Engeln belebte Umgebung. Und wenn ihm die Mutter erzählt, dass die Engelein abends an seinem Bette Wache halten und es des Morgens wecken, dass neben jedem Kinde ein Schutzengel steht, dass es selbst, wenn es stirbt, so ein Engel wird; wenn es dazu auf hundert Bildern und auf den Grabdenkmälern oder an der Kirchenpforte Engelsgestalten sieht, wurzelt der Engelsglaube so fest im Kinde, dass eine freiere religiöse Auffassung, die den Himmel von den Geisterscharen entvölkert, schwere Widerstände zu überwinden hat.

Und endlich sei der religiösen Vorstellungsgruppe gedacht, die sich an den Tod anknüpft. Auch das Bild des Todes, den Begriff des Sterbens bringt das Kind als religiöses Anschauungsbild mit. Es hat sogar das Kind in seiner Kurzsichtigkeit und Naivität jenen Begriff vom Tode, den erst der gereifte religiöse Mensch nach langem Lebenskampfe wieder erlangt, und es hält den Tod für nichts Furchtbares; es fehlt ihm das Grauen vor dem Tode. Nur eine dunkle Ahnung sagt ihm, dass der Tod etwas Ernstes sei, trotzdem es schon an Grabhügeln gestanden und schon tote Menschen gesehen hat. Das Kind und der Tod — eine ausserordentlich interessante Frage. Nur allmählich erwacht ein leises Grauen in ihm, wenn ihm immer wieder gesagt wird, dass der Tote nicht mehr aufwache und in der schwarzen Erde schlafen müsse, dass es selbst sterben müsse — ganz leise dämmert in ihm auf das Gefühl des Grossen, Dunklen, Unnennbaren, nur leicht fühlt es, dass die Todesluft aus der Ewigkeit herweht. Es kommt jener tröstliche Engelsglaube, der alle gestorbenen Kinder wenigstens in Engel verwandelt und das Paradies so köstlich ausmalt, wie es Martin Luther in seinem herrlichen Briefe an sein Söhnlein schildert, hinzu, um dem Tode die Schrecken zu nehmen. So steht das Kind verständnislos dem grossen Geheimnis gegenüber, dessen Lösung auf die grosse Ewigkeitsfrage des Seins, auf das grosse Warum der Menschheit Antwort gibt.

Es bleibt die Frage nach der Vorstellung von Christus. Sie ist dürftig, schwach umrissen. Nur das Weihnachtsfest hat den Namen des Christkindes schon früh gelehrt. Aber selbst bei diesem Kindheitsfeste kommt dem Kinde durchaus nicht zum Bewusstsein, dass der Gottessohn und das Christkind ein und dieselbe Person sei. Das Christkind ist ihm nichts weiter als ein kleiner Freuden- und Geschenkengel. Nur von dem Herrn Jesus wird ihm in kleinen Gebeten gesprochen. In vielen Gegenden ist es dem Weihnachtsmann gewichen; ist die altgermanische Vorstellung Wodans, wenngleich unbewusst, noch so deutlich im Volke lebendig geblieben, dass die Lichtgestalt des Christkindleins noch nicht Eingang gefunden hat. Ist doch die altgermanische Mythologie für Kinderherzen wie

geschaffen, bot doch ihre grandiose Anschaulichkeit eine religiöse Influenz, die unsere gesamte religiöse Erziehung von heute nicht entfernt erreicht. Die Welt ist leer geworden, seitdem die Geister und Götter aus ihr gewichen sind.

Zwar hat das Kind Bilder von Christus gesehen, vielleicht kleine Buntdrucke katholischer Spielgenossen, vielleicht ein Kapellengemälde, einen Christuskopf an der Wand. Aber es fehlt jede feste Anschaulichkeit, jede Klarheit. Das Leidensgesicht des Gekreuzigten kann doch unmöglich mit dem lichten Christkind identisch sein. „Nicht wahr, Mutter," sagte ein vierjähriges Mädchen, „so hässlich wie dieser — sie deutete auf ein Christusantlitz mit der Dornenkrone — ist das Christuskind nicht?" In vielen Gegenden ist auch die Bezeichnung „Herrgott" für Christus gang und gäbe. Die Schnitzer von Kruzifixen nennt der Volksmund Herrgottschnitzer. Das ist unser Herrgott, sagte meine Grossmutter, als sie mir ein Christusbild zeigte. Andererseits wird von dem Herrn Jesus erzählt. Und nun soll ein kleiner Kinderkopf diese Dreieinigkeit von Christkind, Herrgott und Herr Jesus mit der Nebenvorstellung des Weihnachtsmannes vereinigen oder auseinanderhalten? Es ist so, dass die Anschauung von Christus nur als blasses, undeutliches Bild neben den Gottesvorstellungen steht.

Das ist etwa der religiöse Vorstellungskreis unserer Kleinen. Diese Anschauungen sind unseren Sechsjährigen im ganzen geläufig — es ist ihr religiöser Schatz — und das Gebet kennen sie ebenfalls — es ist ihre kultische Betätigung.

Hier setzt der Religionsunterricht der Schule ein. Mag ihn theologisches Selbstgefühl als eine im ganzen gute Vorbereitung auf den Konfirmandenunterricht bezeichnen, als ein Nebenwerk in der religiösen Erziehung des Kindes — das ist zweifellos, dass die religiöse Richtung unserer Jugend durch die Schule, wenn nicht bestimmt, so doch stark beeinflusst wird. Den Haupteinschlag gibt naturgemäss die häusliche Erziehung. Die Form, in der die Religion zuerst an das Kind herantritt, haftet am festesten, prägt sich aufs tiefste ein. Das Elternhaus gibt dem religiösen Leben von Millionen das Gepräge. Der Mensch kann sich dem geheimnisvollen Zauber der Kindheitserinnerungen und Kindheitsgewohnheiten auf lange hinaus nicht entziehen. Die religiösen Vorstellungen der Jugend begleiten den Menschen auf seinem Wege durch das rauhe Land unreligiösen Lebens.

Im ersten Halbjahre erzählt wohl manche Schule dem Kinde, ohne seinen religiösen Vorstellungskreis zu stören, meist einfache Märchen mit einer einfachen Moral. Sie lässt Gott vollständig im Hintergrunde. Sie zeigt gute und schlechte Menschen und zeigt, wie das Gute belohnt, das Böse bestraft wird. Sie lässt die Kinder nur ahnen, dass Gott hinter allem Geschehenen steht und es bewirkt, dass das Gute seinen Lohn findet.



Im allgemeinen aber setzt der Unterricht in der biblischen Geschichte sofort ein. Er beginnt mit der mosaischen Schöpfungsgeschichte, bringt das grosse Problem des Sündenfalles, die Sintflut — alles Stoffe, die auf eine viel spätere Stufe gehören. Im kindlichen Geiste wird der Begriff des Schöpfers verdichtet. Gott hat die Welt geschaffen und auch den Menschen — das ist die erste starke religiöse Wahrheit, die das Kind im Elternhause noch nicht gehört hat. Neu erscheint ihm die Macht des Bösen, des Teufels, von dem die Mutter nichts erzählt hat, vor dem es sich höchstens als Grossstadtkind im Kaspertheater gefürchtet; neu die grosse Flut, in welcher die Menschen vor Gottes Zorn umkamen. Der Effekt ist beim Kinde eine Vergrösserung des Gottesbegriffes, Gott wächst ins Riesige und Schreckliche, auf der anderen Seite zeigt sich Gottes Liebe zu den frommen Menschen und beruhigt das kindliche Denken.

Still und fromm wandelt Abraham im steten Verkehr mit dem Ewigen über die Gefilde Kanaans. Die Josefgeschichte zieht herauf mit ihren bunten Träumen, den seltsamen Wüstenbildern, mit ihrer Kunde von dem Lande der Pyramiden, mit dem wunderbaren Lebensgange des Helden — so fesselnd für unsere Kinder, weil sie den Boden der Familie, auf dem sich die Geschichte abspielt, kennen. Ihr ethischer Wert liegt in dem Hinweise, wie wunderbar Gott die Geschicke der Menschen lenkt, eine Illustration zu dem Spruche, den unsere Kinder wohl lernen, aber erst später verstehen können: Wir wissen, dass denen, die Gott lieben, alle Dinge zum besten dienen.

Die Davidsgeschichte, eine der beliebtesten für unsere Kleinen, hat wenig religiösen Wert. Vor der Gestalt des kecken, mutigen David verblasst der Begriff des Gottvertrauens, der hier betont werden soll, vollständig.

Endlich tritt ganz neu vor die Kinder das Christusbild. Die Christusgestalt des Neuen Testaments, wie sie in den Erzählungen lebt, die die Schule bietet, ist den Kindern neu. Und es muss hier festgestellt werden, dass keine Geschichten die Kinder so feseln und im Innersten ergreifen, als die märchenhaften Wundergeschichten, Krankenheilungen, Totenerweckungen des Neuen Testaments. Und klarer und klarer bildet sich in den Kindern die anfangs nebelhafte Gestalt eines barmherzigen, klugen, ernsten, mächtigen Mannes mit wunderbaren Augen und einer unendlichen Liebe im Herzen, einer unendlichen Milde und Hoheit und einer weichen Demut. Das Heilandsbild verdrängt das Bild des lieben Gottes. Es spricht persönlich zu den Kindern, der Heiland redet und weint und stirbt — Gott ist unnahbar, so unendlich gross, so ernst, so unfassbar, dass das Kind mehr und mehr von dem einfachen reinen Gottesbegriff seiner ersten Kindheit wegrückt.

Je höher das Kind in seinem Klassenverbande steigt, desto geringer wird die Wirkung der religiösen Unterweisung. Die

Empfänglichkeit schwindet. Die Nebenwirkung des Elternhauses wird von Tag zu Tag schwächer. Nur das Gebet bleibt vielfach erhalten als Rest der kindlichen Abhängigkeit vor Gott. In der Schule wächst das Memoriermaterial. Die Jesusgeschichten nehmen nur einen Teil der religiösen Besprechung ein. Es kommt der Katechismus und behandelt anatomisch mit Strenge und Gedankenklarheit das Bild Gottvaters mit der Flammenschrift: du sollst!

Auch das Christusbild wird im II. Artikel den Kindern nicht lieb und wert gemacht. Zu viel Nebenwerk wird geboten, die Weihe, der Zauber, der über Jesu Person liegt, unbarmherzig zerstört durch subtile Gliederung und systematische Zusammenfassung aller Lebenskleinheiten und -unwesentlichkeiten zu einem künstlichen Wachschristus, der alle Teile des Körpers in wunderbarer Korrektheit besitzt, aber nur eins nicht: das Leben. Hast du im Gleichnis vom barmherzigen Samariter das Jesusbild in seiner unendlichen menschlichen Liebe und Milde gekennzeichnet und die Herzen leise durchschüttert — hast du das Leben des Heilandes in seiner Einzigartigkeit und Gottesgrösse und seinem Menschenjammer gross in die Herzen der Kinder gemalt, dass ihre Augen in Tränen glänzen: dann sprichst du in der Katechismusstunde wohl von den Ständen des Erlösers und prägst den jungen Geistern den Spruch ein: Einen solchen Hohenpriester sollten wir haben — und hebst damit das menschlich-warme Jesusbild in die Eisluft des dogmatischen Lehrbegriffs; und in der Kälte friert alles Leben. Du tötest hier, was du dort entzündet. Dazu die katechetische Deduktion, die sich an das Denken wendet und nicht an die Phantasie und die Gemütstiefe. Nur besondere Kunst und innere Wärme kann die Kinder an diesen Klippen vorüberführen — die grosse Mehrheit unserer Kinder lernt d i e s e n Christus kennen. Und in dämmriges Dunkel führt dann die Betrachtung des heiligen Geistes und seiner für die Kinder vollständig unfassbaren „Wirkungen“, die die Kirchenlehre ihm zuschreibt. Mag man auch nach Hempels Vorgehen die ganze Heiligungslehre an die Person des Apostelfürsten Petrus anlehnen und anknüpfen — es bleiben die Vorgänge im besten Falle ein halbverstandenes Mysterium, wenn man sich nicht mit Worten begnügt, sondern auf ein gewisses Verständnis Wert legt. Diejenigen, die eine Schwierigkeit in der Materie nicht finden — es gibt allerdings wenige — begnügen sich mit einem Wortwissen, mit Wortantworten, die zwar dem Unwissenden ein falsches Bild eines Erfolges vortäuschen, aber ohne jeglichen Wert sind. Unsere gesamte Katechismusbehandlung leidet unter einem Wortnachbeten. Die ganze Erlösungslehre, die das II. Hauptstück gibt, ist in der landläufigen Betrachtung unfruchtbar und ausserordentlich schwer verständlich. Wir dürfen die Menschheit nicht als verdammt ansehen, die vor Christus lebte, wie es die Missionäre samt und sonders taten und tun. Wir dürfen die Welt von heute

nicht glücklicher preisen, weil sie von der Erlösung weiss. Wir dürfen die Völker nicht unglücklich nennen, die heute noch das Christentum nicht kennen oder noch nicht annehmen wollen. Wir müssen das Hauptgewicht darauf legen, dass Christus dadurch die Welt erlöst hat — und das ist der gewaltige Fortschritt, den seine Lehre für die Welt bedeutet —, dass er die todüberwindende Liebe gezeigt, die ihre ganze grosse Lebensaufgabe in der uneigennützigen, stillen, heiligen Arbeit an der Menschheit sieht. Der ist wahrhaft erlöst, der in diesem Sinne Christus als seinen Herrn und Meister, als den unvergleichlichen Lehrer ansieht. Das sind die Gedanken, die unsere Kinder verstehen, und die auch bestehen, wenn im Lebenskampfe der Zweifel kommt. (An diesem Christus, dieser Auffassung der Erlösung können auch Atheisten nicht rütteln. Der Christus ist grösser als sie.)

Das III. Hauptstück, das Gebet, ist in seiner Tiefe von reiferen Kindern wohl zu behandeln und bietet einen Schatz von sittlichen Momenten, sie geben dem Lehrer praktische religiöse Gesichtspunkte an die Hand, die der Fassungskraft der Kinder entsprechen. Die grossen Themen von der Vaterliebe Gottes, von dem grossen Gottesreiche, das alle Menschen umfassen soll, aber nicht in der Ewigkeit liegt, sondern in der Zeit, von dem grossen Glückswillen Gottes, von dem täglichen Brot, von der Menschenschuld — ein Thema, das sich besonders ergreifend und erschütternd behandeln lässt, wenn man in die Lebensschicksale von Völkern und Einzelmenschen blickt — von der Versuchung des Lebens, von dem grossen Übel, dessen Begriff sich in der Menschheitsgeschichte allerdings fortlaufend ändert — entrollen das ganze Menschenleben vor den Kindern und lassen sie riesige Nebelbilder aus dem Zauberlande Leben schauen, erschüttern und erheben zugleich und befruchten Geist und Gemüt, Phantasie und Willen, erziehen den inneren Menschen und geben ihm die beste Ausrüstung für den Gang durchs Leben mit.

So ringt sich aus den dunklen Umrissen des Gottesbildes, wie es die Kinder aus dem Elternhause mitbrachten, allmählich eine halbklare Vorstellung von Gott durch. Das Christusbild tritt, freilich meist nüchtern und lehrhaft gedeutet, in den Vordergrund des religiösen Denkens, während die Vorstellung vom heiligen Geiste von der Stufe einer dämmernden, verschwommenen mysteriösen Erscheinung nicht loskommt. Eins aber vermag unser Religionsunterricht nicht mehr zu erzeugen: einen lebendigen persönlichen Verkehr mit Gott, der das tägliche Tun und Beginnen in den Schatten Gottes stellt und sich der Nähe des Ewigen stets bewusst bleibt. Der Römer in grauer Heidenzeit, der bei Beginn der Reise den Göttern seine Opfer darbrachte wie bei seiner Rückkehr, war frömmer als der heutige Christ. Die Frömmigkeit, d. h. die Betätigung des religiösen Sinnes im Leben, in allen grossen

und kleinen Handlungen und Geschehnissen des Lebens, ist heute meist verschwunden. Auch unsere Schule ist weit davon entfernt, eine fromme Schule in diesem Sinne zu sein.

Die religiöse Einkleidung unseres Lebens ist nur ein Schatten, den nur Hellseher für Leben halten; die religiöse Formengebung unseres Schulunterrichts lebt nur noch in schwachen Andeutungen. Sie beschränkt sich im Alltagsverlauf auf die Morgenandacht und das Gebet am Schluss. Zu Morgen- und Schlussgebet treten die religiösen Formen des Festaktus, der mit Lied und Gebet verbunden ist. Beide sind religiös von geringer Bedeutung. So richtig der Satz ist, dass religiöse Betätigung eine Übung voraussetzt, dass Religion zuerst Gewöhnung sein muss, ehe sie innerlich eine Macht werden kann, so falsch ist die Meinung, dass die Form von Wert sein kann, wenn sie nur lose mit dem Inhalt verbunden ist oder gar den Inhalt ersetzen soll. Anfangs- und Schlussgebet werden leicht zur Gewöhnung und schleifen sich ab; die Gebete gleiten vorüber an der Seele, und es ist nicht die Regel, dass der Ton Wärme und Andacht verrät. Von den Schulfeiern erscheint die Entlassungsfeier der Beachtung für wert. Die patriotischen Feiern leisten für die reinreligiöse Erbauung des Herzens nur wenig. Gewiss lernen sie immer wieder und wieder auf den Schlachtengott und Völkergott schauen, der über allem Geschehenen thront, in dessen Händen Wohl und Wehe der Völker liegt; aber innige Gemütserregungen religiöser Naturen sind nicht das Ergebnis. Anders bei jenen schlichten Feiern, da die Schulkinder nach Abschluss ihrer Lernjahre Abschied nehmen. Hier verwandeln sich grosse menschliche Gefühle in religiöse. Der Ernst der Abschiedsstunde an sich, die Anwesenheit der Eltern, die ihre Lieblinge aus der Obhut der Schule zurückholen, um sie ins rauhe und kalte Leben zu entlassen, der Gedanke an dieses Leben, das mit seinen grossen dunklen Sorgenaugen schon zu den Fenstern hereinschaut, stimmen die Herzen weich, lassen in die innersten Kammern der Seele hineinschauen, wischen alles Künstliche, Angewöhnte mit starker Hand weg. Aber ausser dieser Feier hat die Schule wenig religiös-kirchliche Einwirkungen in ihrem Machtbereich. Es ist die Signatur nicht nur der christlichen Schulordnung, dass unsere religiösen Formen nicht mehr dem Inhalt entsprechen.

Schauen wir zurück in das Haus, dessen religiöse Einwirkungen auf das Kind vor seinem Eintritt in die Schule wir schon beleuchtet haben.

Neben der religiösen Unterweisung und den religiösen Formen der Schule wirkt der elterliche und kirchliche Einfluss. Aber der elterliche ist kümmerlicher geworden. Fast will es scheinen, als ob mit dem Beginn der schulischen Religionsstunden die religiöse Unterweisung im Elternhause dahinschwände. Fast will es scheinen, als ob Bonus recht habe mit seiner bissigen Bemerkung, dass man

irgend ein Gebiet nur schulisch-schulmeisterlich zu behandeln brauche, um die Lust daran gründlich auf Generationen hinaus zu ersticken.

Die Schule hat den Religionsunterricht in die Hände genommen. Die Mutter scheut sich jetzt, ihre einfache Belehrung fortzusetzen, sie wird unsicher, sie fühlt sich der Aufgabe nicht mehr gewachsen. Auch der Vater nimmt wenig Anlass, an der religiösen Bildung des Kindes mitzuarbeiten. Der kirchlich-religiös interessierten Väter werden immer weniger. Steht der Vater nicht auf dem Boden kirchlichen Christentums, so schweigt er meist taktvoll zu den Lehren, die sein Kind aus der Schule mitbringt, in der Meinung, die heute noch Tausende teilen: die Kinder sollen den Glauben noch lernen und behalten — das Leben wird schon korrigieren, wird streichen, was ohne inneren Wert ist.

Die religiöse Übung des Hauses besteht heute in bürgerlichen Kreisen im ziemlich regelmässigen Kirchgang. Morgen- und Abendandachten im Hause sind längst tot — wenige Bauern- und Pfarrhäuser ausgenommen. Das Bibellesen und stille Erbauungsstunden vor Gesangbuch und Postille sind selten, recht selten geworden. (Mein Grossvater las jeden Abend ein Kapitel aus einem alten Erbauungsbuche mit allerdings prächtig anschaulichen Betrachtungen eines Seelsorgers, eines Mannes, dessen Bild mit seinem klugen dunklen Auge auf dem ersten Blatte des Buches mir heute noch deutlich vor Augen steht. Und meine Grossmutter nahm gern das Gesangbuch zur Hand — sie konnte erstaunlich viel Lieder aus dem Gedächtnis rezitieren und auch anwenden zur rechten Zeit, am rechten Ort. Aber wo ist heute diese Frömmigkeit?) Es ist ein anderes Geschlecht geworden, eine andere Familie, eine andere Familienerziehung. Es fehlt dem Kinde die Macht des Beispiels religiöser Persönlichkeiten, zunächst im engeren Kreise. Der grösste Erzieher, auch der grösste Verführer, ist das Beispiel, und dieses Beispiel kann unsere an kirchlichen Lebensformen arme Zeit dem Kinde nicht mehr bieten. Noch vor 50 Jahren waren die Eltern kirchenstrenge Persönlichkeiten, in ihren kirchlichen Übungen zwar oft starr und formell, aber ernst und andachtsvoll. Die Formen des mehrmaligen täglichen Gebets, des sonntäglichen Ganges nach dem Gotteshause, die Beurteilung der Lebensgeschehnisse nach den Worten der Bibel, der Gebrauch der Bibel in dunklen Lebenstagen gewöhnten das heranwachsende Geschlecht an die Vorstellung von einer grossen, dunklen Macht der Religion, von der grossen Macht Gottes und waren gewiss manchen eine wunderbare Mitgabe für das Leben. Dass diese religiösen Gewohnheiten oft nur Äusserlichkeiten, lediglich Gewohnheiten und Formen waren, dass mancher dieser Frommen in den Stürmen des Lebens und seinen Gefahren nicht nach demselben Worte der Schrift handelte, das er so oft zitiert, das können Kinder nicht beobachten, nicht beurteilen. Ihnen

war das Wort und der Brauch alles. Heute sind die Tage der Kirchenfrömmigkeit in den Zeiten des modernen Lebens, in den Grossstädten vorüber. Auf dem platten Lande lebt sie nach den Trägheitsgesetzen menschlicher Entwicklung gemächlich weiter, wenn auch der Inhalt dieser Formen immer dürftiger wird. Soll man das Geschlecht dieser Tage als entartete Epigonen bezeichnen? Oder als die Grundlage einer Generation der Zukunft? Soll man die Wandlung beklagen oder bejubeln oder sie indifferent als charakterlose Übergangszeit betrachten? War das alte Kirchentum voll innerer Kraft und Lebensfülle? Oder war es viel Stimmungschristentum ohne tieferes Nachdenken und grosse Weltanschauung, dem beschränkten Weltbilde einer versunkenen Epoche entsprechend?

Noch heute ist der Kirchgang die Form kultischer Betätigung in weiten Kreisen des breiten Landes. Unsere Jugend geht gleich unseren Grosseltern im allgemeinen gern in die Kirche; ich erinnere an die sehr gut besuchten Kindergottesdienste, die allerdings für die religiöse Unterweisung unserer Kleinen fast wertlos sind und im besten Falle eine Gewöhnung an den Kirchenbesuch erzielen. Die Glocken läuten seit Jahrhunderten durch die Lande, und immer noch wallen die Beter ins Gotteshaus. Die Mutter hält auf den Kirchenbesuch und nimmt die Kinder schon beizeiten mit. Sie ist das konservative Element in der Familie, und je mehr sie in ihrem Familienkreise ihr Glück findet, je weniger das tausendfältig begehrende Leben mit modernen Forderungen in ihre Zurückgezogenheit hineinbrandet, desto treuer und sicherer überliefert sie die Elemente alter Kirchlichkeit. Und der Vater sieht ihr Walten gern oder sieht es schweigend. Das Kind geht gern ins Gotteshaus. Ihm gefällt die feierliche Stille, die rauschende Orgelmusik, ihm gefallen die bleichen rotbrennenden Kerzen am Altar und die hohen bunten Fenster, die zahlreichen stillen schwarzen Menschen. Es kommt sich selbst vor wie in einer anderen Welt. Es deucht ihm, als gehöre es zu den Erwachsenen; Mutter zankt nicht und sieht so feierlich aus. Und wenn es auch von der Predigt nicht viel versteht, es hört dem Pastor gern zu.

Endlich fordert in der Konfirmandenzeit die Kirche streng den Kirchenbesuch. Die Frage, ob der Kirchenbesuch in seiner religiös-pädagogischen Einwirkung hoch einzuschätzen sei, ist zu verneinen. Die Predigten müssen grossenteils über die Köpfe hinweggehen. Das Wertvolle und Unvergängliche ist nur die Erregung einer religiösen Weihestimmung. Die äussere Gewöhnung zum Kirchenbesuche aber hält nicht vor, wenn die Seele im Gottesdienste keine Befriedigung gefunden hat; oft genügt eine Änderung in den Lebensverhältnissen, um den Kirchenbesuch einschlafen zu lassen. Es sind nicht die Klügsten und Tüchtigsten, die am Schulbesuche nach der Schulentlassung festhalten. Friedsame einfache Naturen mit starker religiöser Stimmung und geringer kritischer Neigung und Unlust

zum Umdenken alter Werte bilden die Mehrheit neben bequemen Alltagsmenschen und solchen, die gern eine äussere Frömmigkeit zur Schau tragen. Sicher gibt es auch eine grosse Anzahl derer, deren geistigem Standpunkte das heutige Kirchentum gerade entspricht.

Religiös bedeutsam sind neben den kirchlichen Gottesdiensten die christlichen Familienfeste der Taufe und Trauung. Religiös am tiefsten packen die christlichen Totenfeiern. Selbst in unserer Zeit, die nach ganz anderen Formen der Religion ringt als wir sie bisher gewöhnt sind und durchlebt haben, stimmt der Ruheplatz der Toten tiefernst. Wo die steinernen Säulen ragen, schwarze Kreuze tief eingesunken in den morschen Grabhügeln verwittern und düstere Lebensbäume schwarzen Flammen gleich züngeln, da pflegt es stille zu sein; „man hört nur leises Beten bei Kreuz und Leichenstein". Und der Gedanke, der den Menschen, den Staubgeborenen, am tiefsten ergreift, ist immer der an das Scheiden von der Erde. Merkwürdig, wie fest die Erdenmenschen an der Scholle haften, die sie so oft als Jammertal und Unglücksland bezeichnen. Und Kinder auf dem Totenacker. Hier zuerst werden sie von den Schauern der Ewigkeit durchweht. Hier zuerst fühlen sie etwas unendlich Grosses, Unnennbares, Unfassbares, Dunkles und Ungeheures, vor dem ihr Denken stille steht. So erzieht der Friedhof religiös, schafft innere Werte. Nur ist seine Wirksamkeit auf wenige beschränkt. Den meisten unserer Kinder bleibt der Tod fremd. Sie sehen seiner Arbeit nur aus der Ferne zu. Nur der lernt des Todes Macht innerlich fühlen, dem er in die Schar der Liebsten hineingreift. Und dann ist das Wesen des Kindes sonnig und gedankenlos. Es neigt nicht dem Düsteren zu, es fehlt ihm noch das Verständnis der Tragik des Menschenseins, und es sieht mit grossen, verwunderten Augen die Heeressäulen der Toten durch die Pforten der Ewigkeit ziehen.

Ich kennzeichne im folgenden den Schulunterricht nach seiner Bedeutung für die religiöse Entwicklung unserer Jugend.

Von jeher ist die Naturwissenschaft dazu benutzt worden, Gottes Grösse und Allmacht und seine Weisheit und Ewigkeit und auch seine Liebe ad oculos zu demonstrieren. „Die Himmel erzählen die Ehre Gottes und die Feste verkündiget seiner Hände Werk" — dieses Psalmwort ist in tausend Variationen verkündet und verbreitet worden; mit äusserer Frömmigkeit und raffinierter Zweckausnutzung ist das ganze Naturreich als Gottes grosses Spiegelbild, alles Geschehene innerhalb seiner Grenzen als Gottes Wille dargestellt worden, bis hinab — oder hinauf? — zu jener Kategorie von Religionslehrern, deren einer allen Ernstes behauptete, auch darin sähe man die Weisheit Gottes, dass die Katzen gerade dort Löcher im Felle hätten, wo die Augen seien. Bei der Pracht der Blumen und ihrem wunderfeinen Bau, angesichts der viel-

gestaltigen Klassen der Tierwelt und ihrer Lebensaufgabe im grossen Reiche des Seins, beim Blick auf die Ausrüstung der Lebewesen regt sich das Gefühl des Erstaunens, des Wunderns, regt sich das Nachdenken und Sinnen und Grübeln, aber erst der Hinweis auf den göttlichen Schöpfer, meinte man, kann diese unbestimmten Gefühle und Vorstellungen in wertvolle klare Gefühlsbilder wandeln. Es seien hier Gellerts einfältig-fromme kirchliche Dichtungen genannt. Übereifrige Männer haben seit Jahrhunderten ganze Naturgeschichten unter diesem Gesichtswinkel bearbeitet und immer wieder auf den gütigen Schöpfer, auf die Zweckmässigkeit der Natur, auf das wunderbare Ineinandergreifen von tausend Rädchen und auf den Menschen als Zweck und Mittelpunkt der ganzen Schöpfung hingewiesen. Aber einmal passieren gerade bei Betonung des letzten Gedankens leicht drollige Widersprüche, wenn z. B. auf den ersten Seiten des Buches der fromme Verfasser sagt, dass auch die hässlichsten und kleinsten Tiere Kostgänger des lieben Gottes seien, und ein paar Seiten weiter, dass wir dem lieben Gott danken sollten, dass er uns seine gefiederten Jäger zu Hilfe schicke, damit wir das „alles verwüstende, schädliche, unnütze Gesindel“ vernichten können. Und dann ist doch auch zu beachten, dass etwas oft Gehörtes abstumpft, dass das Kind, dem immer und immer wieder vorgesagt wird: darin sehen wir Gottes Grösse und Weisheit, nie zur Ehrfurcht vor Gottes Grösse kommt. Ich meine, dass die Naturgeschichtsstunde mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit frommer Gewöhnung die wiederholte religiöse Belehrung nicht stützen kann. Die Naturgeschichtsstunde predigt in Wahrheit Gott am lautesten, die seinen Namen kaum oder nicht nennt, wie es eine durchaus falsche Auffassung ist, wenn man die Naturkörper nur von dem Standpunkte des ängstlich Gewinn und Schaden besehenden Menschen berechnet und so in die Enge des Krämergeistes hineinzieht, was man ins Licht universaler Betrachtungsweise erheben sollte. Gott ist gross, unendlich gross, und ein wunderbares Sichverzehren und Wiedergebären, Vernichten und Erschaffen, Kämpfen und Ausgleichen sind die Grundlagen der ganzen Natur. Gebt den Naturgeschichtsunterricht mit inniger Liebe zur Natur, mit sinniger Betrachtung und philosophischer Zusammenfassung, nicht eine Gliederung in einzelne Objekte in anatomischer Zerlegung, und ihr tut mehr für das religiöse Gefühl als mit frommen Salbadereien. Wem die Naturgeschichte nicht in frommer Predigt Gott kündet, der wird nicht gottgläubig durch tausendfach wiederholte Wendungen. Aber immerhin ist die religiöse Wirkung auch dann nicht wägbar und messbar, wenn der Unterricht in der angegebenen Weise — und sie ist heute die Regel — gegeben wird. Es bleibt eine Phrase, zu behaupten, dass der Naturgeschichtsunterricht durch den Religionsunterricht „verklärt“ werde.

Und die Geschichte? Wenn in einem Fache der oftmalige

Hinweis auf Gott nicht gefehlt hat, so ist es die Weltgeschichte. Es ist die grosse Menge unserer Geschichtsbücher, die nach Art der Darstellung des Alten Testaments in jeder Wendung der Geschichte Gottes besondere Fügung sehen und dabei alles vom Standpunkte des gotteseigenen Volkes betrachten, in jedem Siege eine Hilfe des Nationalgottes, in jeder Niederlage seine Prüfung sehen und so das ganze Geschehen auf dem weiten Erdenrund von den Zeiten der ältesten Dynastien der Pharaonen und der Griechenmythe an bis auf unsere Tage in das Licht eines göttlichen Willens, eines Gesetzes stellen, das für ein Volk besonders geschaffen erscheint. Eine Auffassung, die nur insoweit zu verwenden ist, als tatsächlich jedes Volk eine Sonderaufgabe in der Weltgeschichte zu erfüllen hat. Wenn diese Geschichtsschreibung z. B. Gustav Adolfs Einfall in Norddeutschland mit den Worten erzählt: „Da erleuchtete Gott einen frommen und gerechten Herrn, den König Gustav Adolf von Schweden, dass er . . ." — so ist das zwar gewiss eine schöne fromme Auffassung, aber sie hat doch nur einen recht bedingten Wert und nur bedingte Geltung; sie gilt doch nur für gläubige Protestanten von enger geschichtlicher Betrachtungsweise, während der Katholik und Freund des Habsburger Hauses etwa schreiben müsste: „Da gefiel es dem Teufel, einem nordischen Wehrwolf ins Ohr zu flüstern, dass gute Gelegenheit wäre, dem siegreichen frommen deutschen Kaiser sein Werk zu zerstören, und alsobald rüstete der blutige Polensieger seine Schiffe und fuhr mit seinen gierigen und rohen Räuberscharen gen Süden." Und wenn der Dichter singt:

„So hat sie Gott geschlagen
mit Mann und Ross und Wagen"

— so singt das ein deutscher vaterländischer Mann, aber die Franzosen jener Zeit, unter denen es doch auch gute Christen gab, haben als gute Patrioten und Untertanen bittere Tränen über den Sturz des grossen Korsen geweint und nichts von göttlichem Strafgericht darin gesehen. Und umgekehrt: Während alle freiheitlich Denkenden am Anfange des 19. Jahrhunderts Napoleon als den grossen Zerstörer fauler und morscher Staatswesen ansahen, haben die frommen Höfe keinen mit frömmeren und christlicheren Flüchen bedacht als den Franzosenkaiser. Auch Kaiser Wilhelms Wort: „Welch eine Wendung durch Gottes Fügung" ist ein herrliches starkes Glaubenswort, aber nur ein Zeugnis persönlicher Auffassung eines Vorganges, der immer von mehreren Seiten, nicht nur vom Standpunkte des deutschen Volkes aus betrachtet werden muss. Freilich sind wir es gewöhnt, diesen Standpunkt als den rechten christlichen zu betrachten. Haben doch unsere Gottesmänner in diesem Glauben gelebt, den Cromwells Wort wiederspiegelt; „Nicht unser Verstand, nicht unser Mut und unsere Stärke vollbringen das Werk. Alles, was wir tun können, ist dem Herrn folgen, der vor

uns einhergeht, und einsammeln, was er ausstreut." Es zeigt diese Betrachtung ein ergreifendes starkes Gottvertrauen, zeigt ein entwickeltes persönliches Glaubensleben von solcher Energie, dass wir Epigonen fast demütig aufschauen zu den Männern solcher Grösse. In diesem Zeichen haben sie gesiegt, und es gehört zum Verständnis ihrer Persönlichkeit und ihrer Erfolge. Aber eine andere Frage ist es, ob diese Art religiöser Betrachtung eine religiöse Förderung unserer Jugend bedingt, ob es nicht für den Unterricht weiser ist, die göttliche Weltregierung als grosse, dunkle Macht hinter allem Geschehenen leise und ehrfürchtig anzudeuten, als mit groben Linien ihre kindlich-kleine Einmischung zu zeigen. Ist nicht unsere Anschauung von Gott und Menschheit, von Weltgeschichte, Weltziel, von Erdensehnsucht und Himmelsglück eine andere geworden? Betrachten wir nicht von höherer Warte aus das Geschehene auf dem Erdenkreise als jene Männer, die doch bei aller Grösse Kinder ihrer im universalen Denken stark beschränkten Zeit waren? Aber sollen wir mit der alten Weise brechen? Sollen wir eine neue Melodie suchen auf den alten Text? Fügen wir der religlösen Anschauung unserer Kinder nicht unberechenbaren Schaden zu, wenn wir so ketzerischen Gedanken Eingang gewähren? Sollen wir den Kindern sagen, dass alles Geschehene nicht mit der Nachtkerze des kleinlich rechnenden Menschengeistes, sondern im Lichte der Ewigkeit angeschaut sein will? Ist die moderne Weltanschauung wirklich schon so weit ins Volk gedrungen, dass man mit der alten Lehre brechen kann? Mag man die Frage beantworten, wie man will: es muss die Schule von heute schon einen Anfang machen; vorsichtig, rücksichtsvoll, klug und fein — einen Anfang! Es soll die bildliche Ausdrucksweise des Alten Testaments, dass Gott zürnte, ergrimmte, dass es Gott reute — nicht mehr die Sprache unserer volksgeschichtlichen Schilderung sein. Gott ist nicht ein lachender und weinender, zürnender oder verzeihender Kleinkindergott, Gott ist nicht jener kleine Duodezfürst, der mit jedem Untertanen seines Zweimeilenkönigreiches auf du und du steht. Und dabei kann die geschichtliche Darstellung durchaus gross und erhaben sein, soll Ewigkeitsgedanken auslösen und Ewigkeitsstimmung wecken. Alles Geschehene richtet sich nach ewigen Gesetzen. Völker blühen und welken und werden vom Gewitterwind der Weltgeschichte zerzaust und entwurzelt, und Tausende von Menschen sterben für Ideen, die oft schon die folgende Generation für klein und nichtig oder für falsch erkannte oder schätzte, und dabei geht die Welt trotz aller Rückschläge mit leisem Donnerrollen vorwärts, aufwärts, nähert sich dem Ziele der Vollendung, werden die Menschen immer mehr aus Menschenkindern zu Gotteskindern.

Was ist denn religiös? Nicht, dass ich täglich zehnmal grüsse: Grüss dich Gott! und in jedes Geschäftsbuch: Mit Gott! schreibe und Sonntags fromme Lieder singe, nein, dass ich mein ganzes

Leben in Beziehung setze zur Ewigkeitsbestimmung des Menschen. Je kleiner der Mensch ist, desto inniger hängt er an äusserlichen Zeremonien und kleinen kultischen Betätigungen. Je weiter aber die Gesichtswelt sich dehnt, je weiter der Blick in die Unendlichkeiten schaut, desto grösser wird Gott und desto grösser die Welt, desto gewaltiger alles Geschehen im weiten Sonnenreich, desto höher wächst die Aufgabe des Menschen aus der Beschränkung auf sein eigen Glück und Heil hinaus in die Sphäre eines allgemeinen Völkerglücks, allgemeiner Wohlfahrt, in die Sphäre zum Gottesreiche, jenes goldenen Lichtalters, von dem schon die Alten träumten. Träumten! So wie der Mensch, so ist sein Gott, sein Glaube!

Der Sprachunterricht steht in der Reihe der Fächer, welche religiöse Bildungswerte vermitteln helfen, insofern er die Poesie in der Volksschule vertritt. Kommt doch die Poesie nicht nur im heiteren Gewande des Kinderliedes, des Frühlingssanges und des Märchens in das düstere Schulzimmer, sondern auch in der Ritterrüstung der Ballade und dem frommernsten Kleide der Legende und des Stimmungsgedichts. Dichtung und Religion sind nahe verwandt. Nicht nur die religiöse Dichtung ist religiös. Alle Poesie betrachtet das Menschenleben aus reiner edler Ferne und will erheben und innerlich ergreifen — und damit weckt sie dieselbe Stimmung, welche auch die Grundlage religiösen Erlebens ist. Muss doch alle Religion zunächst die edlen menschlichen Gedanken und Gefühle erwecken, ehe sie unter Hinweis auf die ewigen Menschheitsgesetze und den Völkergott sagen kann, dass edler Mensch zu sein zugleich göttlich sein heisst, dass der Mensch Gott am nächsten ist, der am vollkommensten alle edlen menschlichen Fähigkeiten ausbildet. Dass die Poesie gerade mit berufen ist, ein Führer zu sein ins Land des Edlen, Schönen, Guten, Menschbeglückenden, Seligen kann nicht bestritten werden.

Doch darf bei aller unterrichtlichen Unterweisung jenes Faktors nicht vergessen werden, der während der Zeit der höchsten intellektuellen Reife des Schulkindes, vor Vollendung der Schulzeit einsetzt und mit dem Druck äusserer Autorität und der Gewalt äusserer jahrhundertealter Sitte Beachtung verdient: des Konfirmandenunterrichts.

Nach Meinung vieler Geistlicher ist der Konfirmandenunterricht ein Faktor religiöser Einwirkung, der alles das an Energie übertrifft, was Elternhaus und Schule in 14 Jahren gearbeitet haben; bezeichnete doch ein Geistlicher auf der VIII. sächsischen evang.-luth. Landessynode die Volksschularbeit im Religionsunterrichte als eine „gute Vorarbeit" für den kirchlichen Konfirmandenunterricht. Eine kritische Beurteilung der kirchlichen vorbereitenden Unterweisung zeigt freilich ein total anderes Bild. Ich halte die Konfirmandenstunden für nahezu wertlos oder ihren Nutzen nur für kurzfristig, wenn sie nicht eine Fortsetzung der Volksschularbeit bilden, eine

innere, lebendige Fortsetzung mit freiem Blick und warmem Herzen. Wenn anders ihnen nicht das IV. und V. Hauptstück zu einfach-schlichter menschlicher Behandlung überwiesen wird. Wenn anders nicht der Geistliche frei von der Fessel des Katechismus religiöse Lebensprobleme mit den Kindern in erbauender und ergreifender Weise behandelt. Wenn anders nicht lebendiges Wasser geboten wird. Konfirmandenstunden können so fruchtbar sein, ist doch schon die Autorität des Geistlichen, die für unsere Kinder unbestritten ist, ein günstiger Faktor für die Nachhaltigkeit der religiösen Belehrung, sind doch die Kinder in einem Alter, da das Verständnis für religiöse Lebensfragen sich zu entwickeln beginnt.

Aber wir leiden im Konfirmandenunterrichte noch am meisten unter der katholischen Maxime, sich genügen zu lassen mit einem Bekenntnischristentum, weiter nichts herauszubilden, weiter nichts zu fordern als das Bekenntnis. Wir leiden unter der Maxime, dass religiöses Wissen zugleich religiöses Tun bedinge, unter dem Riesenballast des religiösen Memorierstoffes, unter der verhängnisvollen Überschätzung alles Wortwissens. 1906 hat auf der Synode ein Geistlicher das Wort ausgesprochen: Religion ist Dressur! — Der Memorierstoff muss eingerammt werden. Man darf annehmen, dass heute schon eine starke Minderheit diesen Standpunkt nicht mehr teilt. Aber alle Entwicklung geht langsam, schrittweise vorwärts, und die Kirche hat nie in dem Rufe revolutionären Eifers und allzugrosser Hast gestanden. Es bedarf erst noch einer grundlegenden Umwälzung, ehe unsere kirchliche Geistlichkeit insgesamt auf dem Boden der Reform stehen wird. Die römische Hierarchie wird nie dahin kommen. Eine Welt trennt im letzten Grunde Katholizismus und Protestantismus. Nur diejenigen evangelischen Kreise, die das innere Wesen des Protestantismus völlig verkennen, können von einer Gemeinsamkeit beider Kirchen reden. Und grundverschieden ist auch die Auffassung von der Erziehung der Jugend, insonderheit von der religiösen Erziehung.

Die religiöse Erziehung insgesamt, die Erziehung durch Umwelt, Elternhaus, Schule und Kirche und alle Nebenfaktoren ist in evangelischen und katholischen Ländern grundverschieden. Die sinnenfälligen Zeremonien der katholischen Kirche, die alles Innerliche veräusserlicht und am liebsten jeden inneren seelischen Vorgang symbolisch in eine äussere Handlung umsetzt, weil die stumpfe Menge nur das Äussere sieht und sich über die heiligsten Vorgänge nicht den Kopf zerbricht, werden stark unterstützt durch tausenderlei religiöse Hinweise und Erinnerungen in Stein und Holz, in greller Buntheit und schlichter Einfachheit, die sich allerorten dem Auge zeigen.

Es wirken auf das katholische Kind starke religiös-kirchliche Momente. Von früh auf ist der Kirchgang ihm heilige Pflicht. Sein ganzes Leben steht unter der steten Kontrolle des Geistlichen im

Institut der Beichte, der Ohrenbeichte, der Beichtzettel, die vom zwölften Jahre an im kirchlichen Leben ihre Herrschaft beginnen. Mit grosser, scheuer Ehrfurcht schauen katholische Kinder zum Priester empor. Von klein auf wird ihnen das Gotteshaus vertraut. Die dämmerigen Schatten der altehrwürdigen Dorfkirche mit ihren wurmstichigen Emporen und Bänken, verstaubten hohen Fenstern, bunten Kirchenfahnen im Hintergrunde und dem goldstrotzenden Hochaltar nimmt früh den Kindergeist gefangen. Am Eingange schon übt es das Zeichen des Kreuzes, wenn die kleinen Hände in seltsamem Schauer in den Weihwasserkessel tauchen. In den Bankreihen stille Beter. Das ganze Mysterium unter dem Silberklang der Glöckchen, den Zeremonien des Priesters unter der Assistenz der jugendlichen Ministranten. Goldene heilige Bücher und blaue Weihrauchwolken. Und die rotglimmende ewige Lampe. Das düstere Altarbild mit der Himmelfahrt der Mutter Gottes. Die starken und eckigen heiligen Gestalten an den Nebenaltären. Dazu der feine, die Sinne umschmeichelnde Weihrauchduft. Traumstille — Weltentrückung — seitab von dem brausenden Strom des Lebens scheint das Kirchlein eine Stätte, wo die Zeit rastet und betet, ehe sie zur Ewigkeit weitergeht.

Die evangelischen Kinder kennen alle diese sinnenfälligen Wirkungen nicht. Der Protestantismus ist nach innen gerichtet, und die Lehre vom allgemeinen Priestertum hat die Organisation der Kirche nie stark werden lassen und legt auf alles Äussere, auf Bilder und Kirchenfahnen, auf Wallfahrten und Heiligenverehrung keinen Wert. Je weiter der Protestantismus fortschreitet, desto grösser muss seine Gottesauffassung werden, desto innerlicher sein Christentum, desto mehr treten Kirche und Kirchenformen und kultische Betätigung in den Hintergrund. Unser modernes Leben — und unser modernes Leben ist frei-protestantisch — hat keine Stunden mehr für religiöse Übung. Unser Verkehr mit Gott hat andere Formen angenommen. Es fehlt die äussere Erkennbarkeit und Sichtbarkeit religiöser Verehrung. Hinein in die Stille des Gewissens und des Denkens ist aller übersinnliche Verkehr mit Gott gelegt. Der Mensch muss in sich selbst die Erlösung erleben, Die Auffassung der Erlösungstatsache und die Auffassung von Christi wunderbarem Zeit- und Weltbild und Ewigkeitscharakter hat sich gewandelt, und die kindlich-fromme biblische Erzählung der Evangelien wird in das Licht geistig-kritischer und dennoch tiefreligiöse Stimmungen auslösender Betrachtung getaucht. Das kirchliche Leben ist, äusserlich betrachtet, nüchterner geworden. Es hat seine schreiende Buntheit verloren, allerdings auch seine volkstümliche Eigenart, seine umfassende Wirkung auf die Seele der Unmündigen, die grosse Menge. Das katholische Kind hat geweihte Kerzen zu Hause; es geht allsonntäglich zum Gottesdienste; es beichtet; es erhält Heiligenbilder und fromme Blätter und sieht in der Kloster-

kirche die Bilder, welche die wunderbare Macht der allerheiligsten Jungfrau und der Heiligen in grellen Farben schildern. Das protestantische Kind sieht zu Hause kaum mehr einen Christuskopf, vielleicht noch den Haussegen mit einfachen Worten oder einen Bibelvers in gestickten Perlenbuchstaben. Es sieht nicht mehr den Leib Christi als kümmerliche Holzfigur im Sarge und nicht mehr die Mutter Gottes auf einem geputzten Nebenaltar sitzen und nicht mehr die Petrusgestalt mit vergoldeter Zehe, die die Andächtigen küssen, um hunderttägigen Ablass zu erhalten. Es wallfahrtet nicht mit den Grossen unter Absingung alter Kirchenweisen nach der Gnadenkirche zu X. und opfert keine Wachskerzen und kein Wachshändchen mehr und rutscht nicht die Stufen der heiligen Skala hinauf. Zwar gibt es — es ist nützlich, daran nicht vorüberzugehen — auch in der evangelischen Kirche eine Richtung, die wünscht, dass unser ganzes religiöses Leben wieder in strengkirchliche Bahnen gebannt würde; aber ihre Vertreter bedenken nicht, dass unser Kirchentum überhaupt eine Anlehnung an das römische tatsächlich ist, eine Anlehnung, die zweifellos eine reale Notwendigkeit darstellte und von unendlichem Segen auch für die religiöse Erziehung unseres deutschen Volkes geworden ist, eine Anlehnung aber auch, die allmählich zur Entfremdung von Christentum und Religion überhaupt führen kann, wenn es sich weiterhin an feste, aber vom Leben überwundene Formen klammert.

Es fehlt ihm das grosse reiche Bilderbuch der katholischen Kirche. Zwar erhält es mitunter Flugblätter mit kirchlich-christlichem Inhalt. Es sieht in Zeitschriften Bilder aus der heiligen Geschichte und aus dem Leben der Apostel. Und es liest religiöse Bücher? Was lesen unsere Kinder? Märchen- und Sagenbücher, Jagdgeschichten, Indianergeschichten, historische Erzählungen, Tiergeschichten, Bilder von der See, Biographien. Religiöse Erzählungen sind selten darunter. Noch gibt es allerdings tausende von Volksbüchern, die eine fromme Moral enthalten und die Menschen künstlich mit religiösen Gefühlen bekleiden, wie das Kind seine Puppen ausschneidet und mit Kleidern beklebt, aber religiöse Bücher sind es nicht. Die frommen Sonntagsblätter sind nicht für Kinder bestimmt und werden selten von ihnen gelesen. Einige wenige für die Hand der Kinder bestimmte Wochenschriften sind meist religiös zu handgreiflich und tragen zu dick auf, als dass sie auf klügere Kinder wirken könnten — religiöse Erbauung können sie nicht entzünden. Sie entbehren der Forderung, die Kinderschriften erfüllen müssen: detaillierte, mit Kinderblick gesehene Ausschnitte aus dem wirklichen Leben zu sein. Alles in allem: wenig, sehr wenig.

Dieser konfessionellen Erziehung durch das gesamte kirchliche Leben, durch die kirchliche Umwelt des Kindes und durch das kirchliche Beispiel, die zweifelsohne bei der römischen Jugend viel

intensiver wirkt als bei der protestantischen, steht die konfessionelle schulische Unterweisung zur Seite. Eine Prüfung der Frage, welcher Art sie hüben wie drüben ist, erfordert eine Wertung der konfessionellen Qualitäten der Gegenwartsschule. Der Volksschule! Denn nur um diese kann es sich handeln, da unser gesamtes höheres Schulwesen simultan ist.

Die Verteidiger der Konfessionsschule sind der Meinung, dass das Christentum nur in der kirchlichen Form, konfessionell geschieden, den Kindern ans Herz gelegt werden könne, dass es eine Allerweltsreligion nicht gäbe, dass das Christentum nur in einer ausgeprägten Form und Fassung den Geistern überliefert werden könne, dass der religiöse Charakter sich nur in der Konfessionsschule ausbilden lasse, dass man in der Simultanschule Gefahr laufe, durch Verwischung der Konfession zugleich die Grundlinien des Christentums selbst zu verwischen, und die kräftigsten inneren Antriebe lähme. Ich bin der Meinung, dass unsere heutige Konfessionsschule, so weit sie protestantisch ist, keine eigentlich konfessionelle Schule ist; dass nur insofern der Name zutreffend erscheint, als sie die katholische Kirchenlehre von der heiligen Mutter Gottes, von der Heiligenanbetung, von dem Primat des Papstes, von dem Priestertum, von dem Fegfeuer in der Weise heranzieht, dass sie diese Dogmen ausgesprochener- oder unausgesprochenermassen ablehnt. Im übrigen lehrt sie die heute noch von der Kirche anerkannten Grundwahrheiten des Christentums, stellt in den Mittelpunkt der Unterweisung den schöpferischen und gesetzgeberischen, Himmel und Erde umwaltenden Gottvater, die Erlösung durch den Gottmenschen Christus und die (mehr oder weniger frei aufgefasste) heiligende Wirkung des heiligen Geistes. Der Katholiken wird etwa Erwähnung getan, wenn in der Heimatkunde von den Kirchen gesprochen wird, oder wenn man im 3. Schuljahre bei der Erzählung von den Weisen aus dem Morgenlande davon spricht, dass auch die Heiden kommen sollen, um an den Herrn Jesus zu glauben. Denn weithin herrscht bei den Kindern, die in konfessionell einheitlichen Gegenden leben, bis etwa zum neunten Lebensjahre die Meinung, dass nur die Evangelischen Christen seien, und dass es daneben noch Heiden und Katholiken gäbe, und es bedarf immer wieder eines klaren, eindringlichen Hinweises, dass die Christen in Evangelische und Katholiken geschieden werden. Zweifellos steht das Kindergemüt einer Zweiteilung der christlichen Religion verständnislos gegenüber. Der Religionsunterricht handelt darum nur klug, wenn er in den evangelisch-konfessionellen Schulen jede nähere Aufklärung bis auf die Oberstufe verschiebt, wo ein Verständnis für religiöse Bekenntnisunterschiede vorausgesetzt werden darf. Beim III. Artikel bei der Betrachtung der Kirche ist der Ort, wo eine kirchlich-konfessionelle Belehrung in der Regel einsetzt; andernfalls kann sie an den Schluss

der Katechismusbetrachtung gestellt oder an die Behandlung der biblischen Briefe angeschlossen werden, unbeschadet dessen, dass ihrer in der Kirchengeschichte unzweifelhaft gedacht werden muss, die doch eine Entwicklungsgeschichte des Christentums darstellt, und in der Weltgeschichte, wenn das Reformationszeitalter in den Kreis der Betrachtung tritt. Der Konfirmandenunterricht nimmt nur selten Bezug auf die Kirchentrennung oder greift auf die in der Schule gelernten Begriffe zurück. Es ergibt sich aus alledem, dass in der evangelischen (Kirche und) Schule der konfessionelle Unterricht von ganz geringer Bedeutung für die Ausprägung der religiösen Persönlichkeit ist. Kaum ein Steinchen fügt er in den Bau des religiösen Charakters ein. Tiefer denkende Kinder macht er vielleicht aufmerksam auf die Möglichkeit der Entwicklung auch der Kirchen, nähert sie vielleicht dem Lessingschen Standpunkte, wie ihn des grossen Denkers Drama Nathan der Weise darstellt. Hass gegen die Andersgläubigkeit wird protestantischer Religionsunterricht niemals wecken. Ein Gegensatz der Konfessionen entsteht vielmehr öfter durch die kultischen Äusserungen der römischen Kirche, die dort, wo sie in einer ansehnlichen Minorität oder gar in der Majorität, gewöhnt ist, keine Rücksicht auf Andersgläubige zu nehmen in dem Gefühl, ja die Kirche zu sein, in jenem Gefühl, das geringschätzig und spottend von dem Protestantismus spricht, „der sich Kirche nennt“. Hier lernt das Kind die Unterschiede zwischen seinem und dem katholischen Glauben viel handgreiflicher kennen. Es sieht die Marienverehrung, die Heilighaltung der Monstranz, die absonderlichen Gebetsgepflogenheiten der Römischen, ihre pomphaften Prozessions- und Wallfahrtsformen und fühlt sich stolz und darüber erhaben als Kind einer grossen anderen freien Kirche. Aber dieser offene Gegensatz ist nur dort sichtbar, wo Rom keine Rücksicht zu nehmen braucht. In überwiegend protestantischen Gegenden ebenso wie in Grossstädten, wo die religiösen Formen von der Strasse sich zurückziehen in die Dämmerung und Stille der Gotteshäuser und Betsäle, ist diese konfessionelle Ausbildung und Einwirkung auf Geistes- und Charakterbildung nicht zu beobachten.

Der dürftigen Ausbildung des konfessionellen Verständnisses beim evangelischen Kinde steht eine bewusste, planmässige, zielsichere Bearbeitung des römischen gegenüber. Liegt doch hier der Unterricht grossenteils in der Hand des Priesters, des jungen Priesters, des Vertreters der Kirche. Der römische Katechismus ist scharf konfessionell. Er ist nicht zu vergleichen mit den evangelischen Religionsbüchern. Seine Sätze sind durchweht von exklusiv-römischem Geiste. Da ist kein Wort, was nicht approbierte Kirchenwahrheit ist, keine Freiheit der Auslegung, sondern strenge Bindung an die Lehre der heiligen unveränderlichen Kirche. Und der Religionsunterricht wird durchweg in diesem Geiste erteilt.

Der dogmatisch-konfessionelle Standpunkt wird selbst bei der Behandlung des 4. Gebotes, bei der Betrachtung der Pflichten der Kinder gegen die Eltern, in den Vordergrund gerückt. Das Verbot, mit evangelischen Kindern zu verkehren, ist oft genug ausgesprochen worden. Es haben sich Priester nicht gescheut, Kinder vor ihren evangelischen Müttern zu warnen, Kindern zu verbieten, der Mutter gewisse Marienbilder und Gebete zu zeigen. Zugunsten der Behandlung der strengen Kirchenlehre, die alle Andersgläubigen als verlorene Ketzer ansieht, zerstört hier die römische Kirche die besten Grundlagen für eine innere religiöse Ausbildung des Gemüts: die Ehrfurcht vor der Mutter! Weckt den Gedanken in den Kinderherzen, dass die Mutter als törichte Ketzerin unrettbar verloren sei, untergräbt den Familiensinn und bringt in die kindlichen Vorstellungen einen unheilbaren Riss! Bei der Betrachtung des Bildes vom Fegefeuer, in dem die Verdammten im Feuerschein der Höllenflammen Grässliches dulden, erscheint dem armen Kinde das Bild seiner ketzerischen Mutter, seines ketzerischen Vaters — und martert das kleine Gehirn. Und ist sein Mütterlein bereits gestorben — mit welchen Gefühlen gedenkt es sein, wenn es an dem stillen Tage Allerseelen an den einsamen Grabhügel auf dem Ketzerfriedhofe tritt, den römische Priester nicht geweiht haben!

Mag auch leichter, fröhlicher Kindersinn im Verkehr mit den andersgläubigen Spielgenossen die Mahnungen der geistlichen Herren beiseite stellen, mögen auch einsichtige Eltern an Stelle des Gebotes der Kirche ihr eigenes stellen, es ist der Keim des Zweifels in das Kinderherz gelegt; zwiespältig erscheint dem Kinde die Welt der Christen, und die innere Begründung des Hauptgebotes der Christenlehre: Liebe deinen Nächsten! erscheint erschüttert, wenn der Christ nicht immer dem Christen gegenüber an dieses Gebot gebunden ist. Man braucht zur Ergänzung dieses Satzes durchaus nicht erst die Famecker Kirchhofsaffäre und die Praxis katholischer Krankenhäuser heranzuziehen.

Die Simultanschule wird zweifellos diese katholisch-konfessionelle Unterweisung stark beschränken, wird die Erziehung freier gestalten, dem Leben entsprechend, das weder katholisch noch evangelisch ist. Das Leben ist eine grosse Simultanschule, in der die Menschen jeglicher Bekenntnisse friedlich nebeneinander wandeln und unterrichtet werden in der Kunst des rechten Lebens und des guten Sterbens. Sie wird gegen den Ultramontanismus eine Todfeindin sein, wird auch katholischen Kindern schon früh die Augen öffnen über die religiösen Zusammenhänge des Lebens und die Zusammengehörigkeit aller Christen, wird sie Andersgläubige schätzen lehren. Die Unterweisung der protestantischen Kinder wird in der Simultanschule kaum eine Änderung erfahren.

Welches Ergebnis hat nun diese konfessionell-kirchliche Erziehung? Es sei aus dem Gegebenen kurz zusammengefasst: die

protestantischen Kinder haben ein freieres Weltbild. Die Betonung dogmatischer Unterschiede innerhalb der Christenheit ist dürftig und ohne Wirkung fürs Leben. Die Andersgläubigen werden mit gleicher Achtung, gleichem Respekt angesehen wie die Glaubensgenossen. Nur in konfessionell stark gemischten Gegenden wächst im protestantischen Kinde ein Gefühl der Überlegenheit empor.

Die katholischen Kinder wachsen in einer gewissen Enge des Bewusstseins auf. Ihr Gesichtsfeld ist klein. Sie gehören zur Kirche — die Protestanten sind verlorene Ketzer. Zwar entfernt sich der heranwachsende Katholik, der auf den Strassen der Welt herumwandert und dem das Menschenleben den Blick weitet und schärft, bald von dem Kirchenstandpunkte seiner Jugend und lernt die Protestanten schätzen, und es kommt ihm zum Bewusstsein, wie die protestantischen Völker oben stehen im Weltkampfe und die katholischen Nationen sinken oder gesunken sind. Aber die grosse Zahl der Katholiken behält das Weltbild und Urteil der Jugendjahre. Nur zu fein ist der Organismus der katholischen Kirche ausgebaut. Er schlingt in unzähligen konfessionellen Vereinen sein festes Band um die katholischen Volksgenossen auch in der Fremde und hält mit eherner Konsequenz die Gläubigen zusammen, hält sie kirchentreu, hält Leib und Seele in seinem Machtbereich.

Nach diesem Blick auf die Gegenwartserziehung in religiösen Bahnen ein Ausblick in die Zukunft: wie wird sich, wie soll sich in künftigen Tagen die religiöse Erziehung unserer Kinder gestalten? Die Gegenwartserziehung erscheint im ganzen ungenügend. Die häusliche religiöse Unterweisung ist heute stark verblasst. Hinter den religlösen Vorstellungen, die die Eltern den Kindern übermitteln, steht nicht mehr religiöses Gefühl. Der Religionsunterricht der Schule arbeitet stark mit veralteten Vorstellungen, die heute keine religiösen Empfindungen mehr auslösen können. Die kirchliche Unterweisung betont nur die verhängnisvolle Seite der Schularbeit, ebenso wie die religiös gefärbte Umwelt nur historische Vorstellungen stützt. Dabei bin ich mir wohl bewusst, dass Haus und Schule und Kirche keine religiösen Persönlichkeiten schaffen können. Aber keusche, religiöse Stimmungen wecken, das ganze Leben in religiöse Beleuchtung rücken, einen religiösen Willen keimen lassen: das muss die rechte religiöse Unterweisung vollbringen. Sie hat es in der Gegenwart nicht erreicht. Unsere Kinder sind religiös schwach interessiert. Religiöses Leben ist nur in kümmerlichen Anfängen vorhanden.

Und diese Jugend stellt man hinein in eine Zeit des religiösen Suchens, des religiösen Zweifels, innerer Unruhe und tiefer Sehnsucht. Man sage nicht: das ist sie nicht für unsere Kinder. Gewiss sind Kinder keine religiösen Grübler. Einmal ist der Gesichtskreis des Kindes klein, sein Bewusstsein eng; zum andern wandeln sie im Tale des Lebens insofern, als tausend Schranken für sie die

geistige Umwelt verhüllen. Es fehlt dem Kinde jeder Blick über das Universum, jede philosophische Betrachtungsweise, jede vergleichende, forschende, allgemeine, religiöse Anschauungsweise ist dem Kinde fern. Ist doch das Kind selbst ein Mikrokosmos in einem Makrokosmos. So klein ist seine Welt, nach so kleinen Gesichtspunkten handeln für es die Menschen, so kleine Wünsche und so kleine Pläne scheinen ihm weltbewegend zu sein. Darum sieht es auch ohne Verständnis ins wallende Treiben auf dem Markte der Religion, auf das ganze Gären und Grübeln unserer Zeit.

Aber eins bleibt dem reifenden Kinde von heute nicht mehr erspart: es begegnet auf Schritt und Tritt dem grossen Zwiespalt unseres Lebens, dem Zwiespalt zwischen der kirchlichen Religion und dem Lebensglauben, wie dem anderen zwischen Wort und Handeln. Unser Leben mit seiner Riesenmacht, unsere hohe Kultur, unsere gesamte innere Entwicklung haben ein anderes, grösseres, tiefer blickendes Geschlecht geschaffen. Und dieser Zwiespalt gebiert den Zweifel. Unsere reiferen Kinder stehen manchenfalls in Seelennot. Nicht nur die Kinder des Proletariats, in deren Herzen der freireligiöse Vater das Misstrauen gegen die Schulreligion gepflanzt. Auch das Kind der oberen Schichten bleibt vor frühem Zweifel nicht bewahrt. Es kommen ihm allerhand ernste Gedanken, vor denen die Kirchenlehre nicht besteht. Wohl fehlt die direkte Mitschuld der Eltern. Mögen sie auch der Kirche nicht sympathisch gegenüberstehen. — zu stark wirkt die Tradition, zu schwer ist das Gewicht der bürgerlich-sozialen Stellung des Vaters, als dass er sein Kind irgendwie antikirchlich beeinflusste. Aber das Kind, das einen viel weiteren Gesichtskreis hat, als Kinder des 4., 9., 16. Jahrhunderts, denkt viel. Es liest viel. Es hört und sieht viel: das Leben predigt zu laut, zu eindringlich. Und die leisen Zweifel und Bedenken werden in wenigen Jahren eine Macht, aus leisem Weh wird ein nagender, quälender Schmerz, Seelennot! Religionslehrer höherer Schulen, die das Vertrauen ihrer Schüler besitzen, wissen von Seelenkämpfen, von bitterem Ringen nach der Wahrheit viel zu sagen.

Dieser Gruppe der religiös zum Denken gekommenen Kinder steht die grosse Majorität der kirchlich erzogenen — so weit man heute noch von einer streng kirchlichen Entwicklungsform reden kann — gegenüber. Ihr Innenleben ist ruhig. Teils entspricht ihrer Seelenstimmung die kirchliche Religion, teils sind sie indifferent und flach.

Und so treten unsere Kinder in das brausende Leben. Es spült bei Tausenden und Abertausenden die altkirchlichen Vorstellungen über Bord und tötet damit die religiöse Empfindung. Das Leben ist immer hart und grausam. In schärfster Form erfasst seine Skepsis die unvorbereiteten Seelen, und nichts kann unerbitterlicher, nachhaltiger, hoffnungsloser zerstören. Zuerst fallen ihm die

Zweifler zum Opfer. Aber auch jene Stillen und innerlich Ruhigen sinken in Scharen dahin. Ihre Seelen können keinen Widerstand leisten, die altkirchlichen Vorstellungen haben keine Stützpunkte mehr in unserer Zeit, und mit ihnen sinkt die religiöse Empfindungswelt in Trümmer. Zwar bleibt ein Rest. Aber er umfasst nicht die geistige Blüte. Die Mittelmässigkeit bleibt der Kirche und dem historischen Kirchentum erhalten. Die anderen sitzen vor den Kirchentüren. Die Kräftigen und Edlen ringen sich nach Jahren innerer, aufreibender Kämpfe durch zu einer neuen Religion, zu einem neuen Glauben. Die Schwachen aber leben religiös indifferent, innerlich tot dahin, um vielleicht in satten Jahren wieder zur Kirche zurückzukehren.

Und nun die Frage: was ist zu tun? Wie soll die religiöse Gesamterziehung gestellt werden, damit sie die rechte Vorbereitung für das Leben bildet? Zwei Anschauungen stehen einander gegenüber. Ich will sie als die altkirchliche und die neukirchliche bezeichnen. Jene sucht die Ursachen der grossen Glaubenslosigkeit in der ungenügenden Einpflanzung der christlichen Lehre in die Gemüter, in der Entchristlichung des Elternhauses, der Predigt liberaler Theologen, dem Einfluss einer glaubenslosen Presse und Literatur, der Wirkung einer unchristlichen Kunst. Das Heil sieht sie in einer Vermehrung der Religionsstunden im Seminar und in der Volksschule, in der Einführung des Religionsunterrichts in der Fortbildungsschule; der Entfernung glaubensloser Hochschullehrer und Theologen, in der Beschränkung und Zensur der Kunst und Literatur. Diese hält die Entkirchlichung durchaus nicht für eine Entchristlichung, sieht in dem Abfall der Massen von der Kirche durchaus nicht einen solchen von der Religion überhaupt, hofft von einer Umformung der Kirche und einer Revision der dogmatischen Vorstellungen eine Wiedergewinnung der kämpfenden Seelen, wie der indifferenten Masse. Ihre Forderungen sind freie Lebenspredigt, eine Demokratisierung der kirchlichen Einrichtungen, eine Reform des Religionsunterrichts der Schule (und Kirche) in der Weise, welche die Evolutionsbestrebungen auf diesem Gebiete dringend heischen.

Die vorstehenden Ausführungen lassen keine Zweifel, welche Anschauung die Zukunft haben muss. Es ist damit auch kurz gesagt, was für die religiöse Erziehung des künftigen Geschlechts vonnöten ist. Was die Demokratisierung der Kirche nur in wenigen Fällen erreichen kann, indem sie Eltern der Kirche wieder geneigt macht, das erzielt zwar ebenso langsam, aber sicherer die Reform des Religionsunterrichts. Sie erntet erst nach Jahren, aber erntet hundertfältige Frucht.

Ins einzelne gedacht, ergibt sich die Forderung eines neuen Aufbaus unserer religiösen Unterweisung auf psychologisch-pädagogischer Grundlage.

Zunächst im Elternhaus. Nach wie vor ist eine religiöse Belehrung der Kleinen, eine Unterrichtung über die religiösen Grundlagen, wie sie oben geschildert wurde, zu fordern. Dabei müssen Vater und Mutter Gott und Christentum verkünden. Es darf nicht versäumt werden, schon im zarten Alter die wunderbare Zweckmässigkeit des Alls den Kindern zu zeigen. Doch soll Gottes Bild licht sein, nicht der harte, gerechte Nationalgott der Hebräer, ein Gott, mit dem man die Kinder zum Gehorsam zwingen will, wohl aber kann die Unterredung mit dem Kinde Gott als den schildern, vor dessen Augen die Menschen leben und sterben, als den Vater der Menschen, der aller Glück will. So wird der Gott Jesu in den Kindern geboren.

In allem gelte der Grundsatz der Freiheit, der Natürlichkeit, und alle freie, ungezwungene, gelegentliche Unterweisung geschehe mit leiser Vorsicht und heiliger Scheu. „Jeder Zwang, jede Engherzigkeit ist tötlicher Frost für die zarten Blütenkeime des Frühlings."

Ein Aufbau auf psychologisch-pädagogischer Grundlage — das gilt insonderheit für den Religionsunterricht der Schule, ein Aufbau auf einer Anschauung, die den Katechismus Luthers als Ausgangspunkt, als Schema und Norm endgültig ablehnt, eine Verkindlichung der gesamten Darbietungsweise, eine Vernichtung des Kults des religiösen Memorierstoffes bedeutet und eine offene Aussprache auf der Oberstufe über die religiösen Weltanschauungen der Vergangenheit und Gegenwart, vielleicht in Form eines religionsgeschichtlichen Kursus, für notwendig hält. Zwar ist Bonus der Meinung, dass der Religionsunterricht der Schule auf die Religion tötend eingewirkt habe, wie man überhaupt nur etwas in der Volksschule schulmässig zu betreiben brauche, um es für das Leben wert- und interesselos zu machen, aber die Schule kann sich als Kulturbringerin nimmer der Aufgabe entziehen, das Kostbarste aller Kulturgüter, die Religion, zu verkünden. Freilich, das muss sie in Zukunft tun dürfen: die Religion in der Form den Kindern näherzubringen, die dem kindlichen Geiste entspricht. Wenn die Schule eine grosse Schuld hat an der Glaubenslosigkeit unseres Volkes, so liegen die Wurzeln dieser Schuld in dem dogmatisch-doktrinären Betriebe unseres Religionsunterrichts, der im Dienste des Bekenntnisses steht und darum das gedächtnismässige Einprägen dogmatischer Schriftstellen in den Vordergrund rückt. Indem die Schule die Lehre der Kirche den Kleinen überliefern wollte und meinte, damit rechtgläubige, wahrhaft religiöse Christen heranzubilden, dass sie die Glaubenssätze in die Köpfe rammte samt unzähligen Beweisstellen, hat sie der Kirche den schlechtesten Dienst erwiesen.

Dabei darf man sich die Schwierigkeit des Unternehmens nicht verhehlen. Radikale Forderungen müssen vor das Forum pädagogischer Klugheit gestellt werden, ehe sie durchgeführt werden dürfen.

Zunächst ist die Behandlung der Kinder je nach der Schulstufe verschieden. Der Religionsunterricht auf der Unterstufe kann im ganzen in den bisherigen Formen gehalten werden mit Ausscheidung der Schöpfungsmythe und der Wundergeschichten des Alten Testaments und mit Streichung alles Memorierens. Sollen Schriftworte eingeprägt werden, dann geschehe es auf dem Wege erbaulicher, gelegentlicher Wiederholung, ohne Zwang.

Die Mittelstufe ist im allgemeinen unter dieselbe Forderung zu stellen. Es ist eine noch nicht genügend erörterte geschweige denn entschiedene Frage, ob die Totenerweckungen Jesu, seine Natur- und manche Heilwunder, kurz: die Wundererzählungen des Neuen Testaments mit Ausnahme einiger Krankenheilungen hier noch behandelt werden sollen. Dasselbe gilt von Jesu Auferstehung, Himmelfahrt und den hierher gehörenden Geschichten. Bejaht man die Frage, dann ist kritiklose Darstellung die einzig anwendbare; nur lasse man das Wunder in den Hintergrund treten und hebe die religiösen Gefühlswerte besonders heraus.

Die Oberstufe endlich sucht die Zusammenhänge, rückt alle Geschehnisse in das Licht religionsgeschichtlicher Entwicklung. Wie weit man darin gehen darf, muss die Rücksicht auf die Kinder bedingen. Es ist ein grosser Unterschied, ob die Kinder in religiös gemischten Gegenden oder in konfessionell einheitlichen Gegenden aufgewachsen sind. Es ist ein grosser Unterschied, ob die Kinder sozialistische oder bürgerliche Väter haben. Ich habe jahrelang Mädchenoberklassen in einem stark sozialistisch durchsetzten Stadtteile unterrichtet. Im Elternhause vieler wurden nicht nur das sozialistische Abendblatt, sondern auch sozialistische Monatschriften gelesen, und in den wenigsten fehlten religionsfeindliche Schriften atheistischer Tendenz. In solchen Klassen ist es nicht nur ohne Zwang möglich, sondern auch nötig, dringend nötig, aus der Enge des Bekenntnisglaubens den Blick hinauszulenken auf die Religionen der Völker und Zeiten, auf die religiösen Weltanschauungen der Vergangenheit und der Gegenwart; den Kindern zu sagen, dass alle Religionen eine Entwicklung gehabt haben; dass die Menschen ewig Gott suchen und ihn immer auf andere Weise finden würden, dass die Religion ewig bleiben werde; dass sich die Anschauung über die heiligen Bücher, insonderheit über die Bibel, gewandelt habe; dass viele meinen, sie sei nicht in allen Teilen Gottes Wort, sondern sie enthalte Gottes Wort; dass es in ihr Sagen, Mythen und Legenden gäbe; dass manche Teile später eingeschoben oder angefügt worden seien; dass es Christen gäbe, die über manche Lehre der Kirche eine andere Meinung hätten als die Christen vor 1400 Jahren, dass diese Christen glaubten, dass auch die christliche Religion sich weiter entwickeln könne und müsse; dass in unserer Zeit über diese Frage viel geschrieben und gesprochen würde; dass man den Menschen nicht darnach fragen solle, ob er diese und jene Lehre

anerkenne, sondern darnach, ob er religiös sei, d. h. ob er sein ganzes Leben in den Dienst der Menschheit gestellt habe und sich bemühe, immer besser und edler zu werden; dass viele Christen, die einige Punkte der Lehre nicht mehr verstehen und sich zu eigen machen könnten, damit noch nicht dem Christentum und ihrem Herrgott zu entsagen brauchen; dass unser Gott ein Gott aller ist.

Das sind Gedankengänge, die unseren Kindern mancherorts, unter gewissen Verhältnissen, gezeigt werden müssen. Unsere Kinder müssen heute vorbereitet werden auf ein Leben, das durchaus anders ist wie vor 50 Jahren, als unsere Eltern ihr Elternhaus verliessen. Niemals mehr als in unseren Tagen ist die Mahnung des Dichters zeitgemässer gewesen: Treib nie mit heiligen Dingen Spott und ehr auch fremden Glauben! — da die verschiedensten religiösen Weltanschauungen unser Geschlecht bewegen. Es darf dem Kinde der Glaube anderer nicht fremd sein. Dann fällt die geheimnisvolle Macht fremder Religionsphilosophie. Früher zogen die Kinder hinaus in ein Leben, das zwar schlechte und gute Menschen barg wie unsere Zeit, aber einheitlich konfessionell gefärbte Christen. Heute ist eine sarke Mischung unverkennbar. Am stärksten oben und unten, wenig berührt ist nur die bäuerlich-handwerkerliche Mittelschicht geblieben. Früher glich das Leben in religiöser Hinsicht einem stillen, weiten See, heute ist es einem grossen Flusse gleich mit verschiedenen Gegenströmungen und reissendem Gefälle. Und darum darf die Belehrung auch in den stillen Schulen stiller Bezirke nicht fehlen, wenn sie auch andere Formen haben muss. Unser ganzes Leben ist fluktuierend. Auch die Bewohner des abgelegenen Dorfes lernen die Welt kennen und die Grossstadt, ihren Brennpunkt. Die Zeitungen liegen im einfachen Dorfkruge wie in der armseligen Heideschänke. Moderne Gedanken dringen auch in die Bauernköpfe des Hinterwaldes — Zentrumsmänner ausgenommen. Auch hier muss die Schule auf das Leben vorbereiten, auch im Religionsunterricht. Nur vorsichtiger und langsamer wie bei der schnellebigen Grossstadtjugend.

Das ist das Ziel, dem unsere Schule zusteuern muss, wenn die religiöse Erziehung unserer Kinder zeitgemäss und damit zugleich von Ewigkeitsgewinn sein soll.

Und das ist der Weg, der zu einer Rückkehr der Menge zur Kirche führen kann — wenn die Kirche zum Volke zurückkehrt! Die Kirche muss sich der Volksanschauung anpassen, in der Lehre, in der Kultusform, in ihrer Beteiligung am Familien- und sezialen Leben, muss eine Volkskirche werden, dann wird sie eine Kirche des Volkes sein. Sie, die seit Jahrhunderten zäh festgehalten hat an der Überlieferung vergangener Zeit, die die Augen geschlossen hat gegenüber der Entwicklung, die vor den Mauern ihren Weg

gegangen ist und die Geister mit neuen religiösen Idealen erfüllt hat, muss für die Zurückgewinnung der Familie sorgen, dass auch in ihr wieder ein Boden bereitet wird für die religiöse Lebendigmachung unserer Jugend. Familie und Schule — die beiden Hauptfaktoren aller religiösen Erziehung — müssen ein anderes Gepräge erhalten: dann wird neues religiöses Leben unser Volk durchglühen. Vielleicht nicht in dem Sinne wie Kirchentum und Altchristentum wünschen, aber sicher in der Richtung einer Weckung religiöser Quellen, einer Neubelebung eines erstarrten, eines dürr gewordenen inneren höheren Lebens. Schon ist die Lehrerschaft grossenteils zugänglich für eine neue religiösgeschichtliche Auffassung von Schrift und Christentum, schon stehen zahlreiche Geistliche im Dienste der neuen Idee neben tausend Männern der Wissenschaft, lebendiges Grün sprosst allüberall: möge die Kirche es nicht als eine Aussaat des Bösen, sondern als eine gute Hoffnung künftiger reicher Ernte betrachten. Macht die Tore auf, reisst die Kirchenmauern nieder, nur eine kleine Gemeinde ehrt drinnen ihren Gott in alter Weise — draussen singt die Riesengemeinde der Unkirchlichen das Lied vom Leben.

II.

Häusliche Kindererziehung in der Gegenwart.

Von **D. Hieronymus**, Rektor in Leer.

Motto: Freunde, eint Eure Kraft mit uns,
Aus dem Irdischen sammelnd das Göttliche,
Dass wir Leben ernten.
Ferdinand Avenarius.

Der Schatten der leuchtend aufgestiegenen Sonne der Kultur fällt dunkel und drohend in das innere Leben der Menschheit hinein, wenn er die Menschheitswurzel, das Kindergeschlecht, erkältend bedeckt, wenn er sie da bedeckt, wo volle Sonnenbestrahlung am notwendigsten ist: im Elternhause. Das Haus mit seiner warmen Atmosphäre muss den gesunden Nährboden bieten, aus dem alle Kraft, alles Sein und alles Schaffen der aufwachsenden Menschheit hervorkeimen kann. Im Elternhause bietet sich die Möglichkeit, die Menschenpflanze mit der Hand zu schützen und zu leiten — eine Möglichkeit, die bei dem ausgewachsenen Baume ausgeschlossen ist. Kann man zweifeln, dass die häusliche Erziehung eine der höchsten und wichtigsten Angelegenheiten nicht nur für das Haus selbst, sondern auch für Staat und Volk ist? Ist es wahr, dass trotzdem diese Erziehung der wundeste Punkt in dem

heutigen Gesellschaftsleben darstellt, indem sie einesteils nicht die gebührende Beachtung findet, welche ihr zukommt, anderseits oft eine Drachensaat aussät, deren riesenhafte Folgen und bösartigen Wucherungen unaustilgbar sind? In neuerer Zeit lenkt man der Familienerziehung erhöhtes Interesse zu, angeregt durch die Anteilnahme nicht nur der Gesetzgebung, sondern auch der ganzen bürgerlichen Gesellschaft an den Wohlfahrtsbestrebungen auf den verschiedensten Gebieten der Fürsorge, Besserung und Rettung. Ferner weist die gegenwärtig bis ins Kleinste durchgeführte und in alle Gebiete hineindringende Statistik immer wieder darauf hin, wie die Kriminalität noch stets ein erschreckendes Anwachsen aufzeigt,[1]) wie die Zeichen der innerlichen Verrohung der Massen in dem Verhalten des Menschen zum Menschen (Sadismus, Lustmorde, Verbrechen an Kindern) oder auch des Menschen zum Tier oft in grauenhafter Weise zutage treten. Da forscht man den Gründen nach und — so kommt man dann ohne weiteres auch zur Familienerziehung. Die Neuzeit stellt für letztere neue Probleme auf, sucht ihr neue Gesichts- und Richtpunkte zu geben, die vielleicht alle gut gemeint, aber in ihrer Art so verschieden sind, dass sie ihre Einseitigkeit an der Stirn tragen. Nicht alles erweist sich als praktisch und gut, und wir sind aus dem Stadium des Suchens und Experimentierens noch nicht heraus. Leider ist es ja oft „das unvermeidliche Schicksal neuer und guter Gedanken, dass sie bornierte und fanatische Anhänger finden, die sie bis zum Unsinn übertreiben; es ist die Tragik grosser Ideen, dass sie in kleinen Köpfen klein werden müssen.[2])

Den Blick auf diese Gegenwarts-Strebungen und -Erscheinungen zu lenken, insonderheit auch die neuen Ideen hinsichtlich ihres Wertes oder Unwertes etwas näher zu beleuchten, die Mittelwege zu suchen, die auch in der Gegenwart am sichersten zum Ziele führen, soll unsere Aufgabe sein. Hierbei ist eine Einschränkung dahin zu machen, dass es sich handeln soll um die pädagogische Seite der Erziehungsfrage; die gleichzeitige Behandlung der psychologischen, physiologischen und soziologischen würde die Arbeit ins Weite dehnen und auf Gebiete führen, die in der Gegenwart zwar gleichfalls im lebhaften Flusse, aber u. E. nicht so folgeschwer sind, wie die erstgenannte, das Haus und die Familie in erster Linie angehende.

Darum ist es auch notwendig, zuvor noch besonders die häusliche Erziehung von jeder andern Erziehung abzugrenzen, zu zeigen, dass eben die häusliche Erziehung eine ganz eigenartige, unersetzbare und unübertragbare ist. So wird vorweg der Einwand ent-

---

[1]) 1896 unter 493 595 Bestraften = 14 167 Jugendliche unter 15 Jahren = 3,06 %; 1905: Jugendliche = 6,2 %.

[2]) Otto Ernst, Des Kindes Freiheit und Freude. Leipzig 1907, Haessel. Pr. 1 M.

kräftet, dass bei diesen oder jenen unangenehmen Folgeerscheinungen einer mangelnden oder falschen häuslichen Erziehung andere Faktoren: die Schule, die Gesellschaft, der Staat mitverantwortlich seien, während es doch einzig und allein die Familie ist. Die Familienerziehung ist eine eigenartige: sie stützt sich nämlich auf das natürliche Verhältnis der Abstammung und ist die erste, die Urform aller Erziehung. Alle grossen Pädagogen, wie Comenius, Pestalozzi, Herbart, heben diese Eigenschaften hervor; der letztere, wenn er sagt, „die Erziehung bleibt wesentlich immer eine häusliche Aufgabe und kein Fremder kann das ersetzen, was dem Angehörigen fehlt". Deshalb ist „das Haus in all seinen Verhältnissen und Umgebungen unendlich schätzbar";[1]) es ist der einzige Ort, wo die Personen sich gänzlich unverhüllt gegenübertreten. Die häusliche Erziehung ist auch die, welche von der Geburt an ununterbrochen fortdauert, sei es gewollt oder nicht gewollt, bewusst oder unbewusst, und diese stete Andauer bewirkt eine Sicherheit und Nachhaltigkeit der häuslichen Grundlagen, die kein anderer Erziehungsfaktor und keine Zukunft ganz beseitigen können. —

I.

Suchen wir nun einige für die Gegenwart typische Erscheinungsformen, welche die Familienerziehung von heute zeigt, auf. Eins der modernsten Schlagwörter ist: Erziehe möglichst wenig! Lass das Kind nach seiner Individualität sich ausleben! Kein Eingreifen, kein Zwang, keine Regel, keine Pflichten! Man sieht, der Zeitgeist äussert sich auch inbezug auf das heranwachsende Geschlecht. Man kommt unbesehen und unvermerkt in eine geistlose Befolgung Rousseauscher Einseitigkeiten hinein. Diese absichtliche und scheinbar psychologisch wie ethisch berechtigte Untätigkeit ist aber nur zu häufig ein Zeichen innerer Gleichgültigkeit gegenüber der wichtigsten aller Aufgaben, die das Haus hat. Es ist ja das kritiklose Gewährenlassen eine bequeme Art der Erziehung, die vielleicht den Kindern wohlgefällt, die aber in ihren Folgen unabsehbar ist. Dabei beruht sie auf falschen Voraussetzungen, denn das Kind kann eben nicht herrenlos aufwachsen, weil es nicht nur Individualist, sondern in erster Linie Egoist ist. Alle die schlimmen Folgen des Egoismus werden sich in dem Tempo und Masse verschlimmern, als die Erziehung fehlt. Darum fort mit der modernen Humanitätsduselei, als dürfe man nicht in die kindliche Freiheit eingreifen, als müsse man ihm „ohne Unterbrechung Gold, Weihrauch und Myrrhen streuen. Diese ungehinderte Entwicklung der Individualität kann nämlich sehr leicht zur Verlumpung führen."[2]) Doch hat solche

[1]) Herbart, Umriss pädag. Vorlesungen, § 333 und 334.
[2]) Otto Ernst, Des Kindes Freiheit und Freude.

Erziehungsmethode — und so lässt sich manche Erscheinung verstehen, verwandte Seiten im Erziehenden selbst: der eigene Egoismus spielt dabei ohne Zweifel eine grosse Rolle. Solche Erziehung legt nämlich den Eltern keine Pflichten auf und stört ihre Ruhe nicht, gewährt fröhliche Sorglosigkeit und ein ruhiges Gewissen. Viele Eltern sorgen denn auch nach Jean Paul mehr für ihre Ruhe als für das Wohl des Kindes, halten es sich stets ein paar Schreibtische weit vom Leibe, haben für alles Zeit, nur nicht für die eigenen Kinder.[1]) Die Gegenwart zeigt viele solcher Menschen, die alles für sich selbst in Anspruch nehmen, die verlangen, dass sich alles um sie dreht, dass alles sich um sie kümmert, die aber nie daran denken, auch ihrerseits andern zu tun, was man ihnen tut. Dieser Egoismus ist dann besonders bedenklich, wenn er in Gegensatz tritt zu dem Wohl der heranwachsenden Jugend. Pflicht ist heute zu einem harten Worte geworden. Hedda Gabler,[2]) die Tochter des Generals, das durchaus modern denkende Weib mit den stahlgrauen Augen, den vornehmen Zügen, der kalten, klaren Ruhe, kann sich weder bequemen, auf die vitalsten Lebensinteressen ihres Mannes einzugehen: „Lass mich doch aus dem Spiele; daran verschwende ich nicht einen Gedanken — noch viel weniger Mutterpflichten zu übernehmen: Zu dergleichen habe ich keine Anlage; man soll mir nicht mit Anforderungen kommen.“ Gabriele Reuter hat so Unrecht nicht, wenn sie den markanten Satz aufstellt:[3]) „Die Männer verlangen Freiheit, die Frauen verlangen Freiheit. Und vor ihnen erhebt sich plötzlich das Kind und sagt: „Und wie komme ich zu meinem Rechte, wenn jeder von Euch nur an sich selber denkt?“ Zu diesem Nichtstun aus Selbstsucht kommt in der Gegenwart mehr wie je die Untätigkeit aus eingebildetem oder wirklichem Zwang hinzu. Der letztere hängt mit den sozialen Zuständen, den Arbeits- und Erwerbsbedingungen zusammen, die die soziologische Behandlung unserer Frage erheischen würden und auf die wir aus obengenannten Gründen hier nicht näher eingehen. Ebenso schlimm erscheint uns aber die eingebildete Notwendigkeit, sich um die Erziehung der Kinder nicht kümmern zu können, wie sie in wohlhabenden und besseren Kreisen zutage tritt: es sind die gesellschaftlichen Pflichten, die namentlich die Mutter in eine ganz falsche Stellung zu ihren Kindern bringen, es sind insonderheit die Aufgaben, die das Weib, auch wenn es Mutter ist, noch für Wissenschaft, Kunst, Poesie usw. meint leisten zu müssen. Findet man doch kaum noch eine Zeitschrift, ein Buch, ein Zeitungsblatt, in dem nicht die Frau das Feder-Zepter schwingt. Kein Rednerstuhl ist zu hoch, es steht heute darauf — die Frau; keine Ver-

---

[1]) Levana, Vorrede.
[2]) Henrik Ibsen, Hedda Gabler.
[3]) Das Problem der Ehe.

sammlung ist so gross, so redet — eine Frau! Dieser geradezu zur Kalamität gewordene Kulturauswuchs zeitigt den berüchtigten und allgemein verbreiteten literarischen und künstlerischen Dilettantismus der Kunst und Wissenschaft nicht fördert, in der Familienerziehung aber viel Schaden anrichtet. — Fände doch jede Mutter, statt in der Öffentlichkeit prunken zu wollen, mehr Befriedigung daran, in stiller unverdrossener Arbeit ihren Kindern sich zu widmen, denn „die Mutterstube und die Mutterpflege kann keine Anstalt und kein Pfleger ersetzen". Wir sind gewiss die letzten, die etwa das Weib in den zweiten Rang der Menschheitswürde drängen wollen, aber die vornehmste Aufgabe der Frau und die einzig unerlässliche der Mutter ist — das Kind! Zusammenfassend können wir nun sagen, dass die heutige Familienerziehung vielfach den Stempel der Gleichgültigkeit und Untätigkeit trägt, und dass deshalb mehr Interesse für das Kind und treue Pflichterfüllung durchaus erforderlich ist.

II.

Ein wichtiger Faktor im Gesellschaftsleben ist der Stand des Menschen. Die häusliche Erziehung trägt heute mehr denn je den Stempel der Standeserziehung. Dabei braucht man keineswegs nur an die sogen. besseren Stände zu denken, denn schon Herbart sagt, „das Wohlleben wie die Dürftigkeit haben ihre Gefahren".[1]) Die vornehme Hedda Gabler, die sich so weit erniedrigt hat, die Gattin des Universitäts-Dozenten Tesmann zu werden, ist ein Produkt solcher Standeserziehung. „Die ärmlichen Verhältnisse, in die ich hineingekommen bin, sind es, die mir das Leben so jämmerlich und lächerlich machen; man hat keinen, der nur ein bischen von „unsern Kreisen" weiss." Es liegt im Geist der Zeit, auf das Äussere, auf Äusserlichkeit Gewicht zu legen, die Kinder nicht nur in ihren Kleidern, sondern auch in ihrer Persönlichkeit, ihrem Wissen und Können, ihrem Charakter möglichst hoch und von Stand erscheinen zu lassen. Nicht so sehr kommt es dabei auf die Frage an, ob einerseits der elterliche Geldbeutel, anderseits das geistige Vermögen des Kindes hierzu ausreichen. Die Eltern wollen auch dem Stande nach ihre Kinder höher hinaufbringen; sie sollen sich unter den Gespielen, in der Schule usw. auszeichnen. Bei diesem an sich nicht unberechtigten Wunsche liegt nur die Gefahr nahe, dass neben dem Streben nach äusserem Schein der innerliche Bau des Seins nicht gleichmässig gedeiht. „Nicht nur fort sollst Du dich pflanzen, sondern hinauf."[2]) So sehen wir denn schon inbezug auf die Lebensführung das Kind durch die Geburt in dem Strom seiner Gesellschaftsklasse schwimmen: alles Gewicht wird darauf gelegt,

[1]) Umriss pädag. Vorlesungen, § 333.
[2]) Nietzsche, Zarathustra.

dass die äussere Form gewahrt bleibt, die äusseren Manieren tadellos sind. Für den Denkenden dokumentieren diese Äusserlichkeiten oft innere Hohlheit und Phrasenhaftigkeit einer veräusserlichten Erziehungsmethode. Solche „jungen Herrchen und Dämchen mit eingebildeten gesellschaftlichen Pflichten des Flirtens sind etwas Greuliches".[1]) Die Folgen dieser Erziehungspraxis sind um so tragischer, als die Jugend dadurch für wissenschaftliche, künstlerische oder religiöse Vertiefung weniger empfänglich wird, aber auf Gebieten der Oberfläche, der Äusserlichkeit mehr leistet, denn zuvor, wie dies in allerlei sogen. tollen Jugendstreichen in die Erscheinung tritt. Möchten sich doch die elterlichen Erzieher durch „oberflächliche Lebendigkeit nicht verleiten lassen, auf künftige Entwicklung von Talenten zu hoffen".[2]) Tolle Jugendstreiche sind keine Garantie für spätere Tüchtigkeit, und Launen, Eigensinn, Ziererei, Leichtsinn, diese typischen Jugendfehler, dürfen keine unnötige Kräftigung erfahren. Mehr denn je ist notwendig, die Kinder darauf hinzuweisen, dass des Mannes Kleid nicht er selbst ist, damit sie Gefühl und Verständnis dafür behalten, Sein und Schein zu unterscheiden, und auch schon in ihrer Jugend erfahren, dass man nur durch Mühe, Anstrengung und Ausdauer sich hinaufarbeiten kann — äusserlich wie innerlich. Dies zu betonen ist um so notwendiger, als gerade der zunehmende Wohlstand und die bessere Lebenshaltung grosser Volkskreise die Gefahr des sittlichen Heruntersinkens näher rücken. „Im Wohlleben auf sittlicher Höhe bleiben, erfordert einen hohen Grad bewussten Wollens; Reichwerden eines Volkes bedeutet häufig zugleich ein Heruntersinken."[3]) Darum ist auch die Erziehung in den Häusern der unteren Volksklassen der Veräusserlichung nicht in dem Masse ausgesetzt; auch ist die „Erziehung um so besser, je mehr Kinder die Familie zählt." — Wir haben gefunden, dass die heutige Familienerziehung sich zu sehr auf Äusseres und Äusserlichkeiten richtet, deshalb Verinnerlichung und Vertiefung erfahren muss.

III.

Eine der markantesten Erscheinungen des gegenwärtigen Kulturlebens ist die Raschlebigkeit, mit der man einerseits so früh wie möglich alles mitzumachen und auszukosten beginnt, anderseits hastend von einem zum andern, vom Alten zum Neuen eilt. Diese Eile und Unruhe hat sich auch auf die Erziehung übertragen. „Man verfrüht heute ziemlich alles; man hat eine entsetzliche Angst davor, die Kinder nicht rechtzeitig an alle denkbaren Interessen heran-

[1]) Baumgarten, Über Kindererziehung. Tübingen 1905, Mohr. 2 M.
[2]) Herbart, Umriss § 301.
[3]) Tews, Vortrag über Kindererziehung. Hannov. Schulzeitung 1907, No. 19.

zubringen."[1]) Es gibt kaum etwas bezüglich der äusseren und inneren Erkenntnis, des körperlichen und geistigen Genusses, woran man die Kinder nicht frühestens wollte teilnehmen lassen: Diners wie Soupers, Theater wie Konzertbesuch, Hygiene wie Politik, Kränzchen wie Bälle, Kunst wie Wissenschaft, Vegetarier- wie Antialkoholbewegungen — was könnte man noch alles anführen! Wieviel Mühe und Kosten, wieviel sorgenvolles Nachdenken legt sich doch die Familie auf, um nur ja den Kindern inbezug auf Kleiderpracht, Augen- und Ohrenergötzung, Geselligkeit gerecht zu werden. Das „muss" das Kind doch haben, das muss es doch mitmachen schon in Rücksicht auf Gesellschaft und Bekanntschaft! Man müsste weit in der sozialen Rangstufenliste der Familien abwärts steigen, um diese Auswüchse der Neuzeit nicht zu finden, und doch sollen die Kinder vor solchem verfrühten und gehäuften Geniessen möglichst bewahrt werden. Aber Kindergesellschaften, Geburtstagsvisiten, Kränzchen junger Herren und Dämchen sind etwas Selbstverständliches und so oft und regelmässig Wiederkehrendes, dass die Kinder von einem dieser Feste zum andern die Tage vorauszählen. Abgesehen von der unnützen Schleckerei der Zunge lernt das Kind hier schon das Näschen rümpfen über die Qualität der Zubereitung des Kuchens und der Torte, auch ein Urteil sich bilden, wie gastgebende Häuser untereinander in der Feinheit und Kostspieligkeit des Gebotenen sich übertreffen — wahrlich, das Kind wird früh urteilsfähig! Und nun gar erst die Kinderbälle: die muss heute nicht nur jeder festgebende Verein veranstalten, die muss auch ein einigermassen fashionables Haus in seinem Kindersalon mit sechs- bis zwölfjährigen Puppen abhalten. Welch ein Kontrast zwischen kindlicher Wesensnatürlichkeit und dieser Blasiertheit, die künstlich grossgezogen wird! — Aber auch auf geistigem Gebiet soll das Kind ein Frühwisser und ein Vielwisser sein; es soll sich geschickt und mit Sachkenntnis an einer Unterhaltung beteiligen können, es soll ein Gefühl und Verständnis für die Werke der Kunst bekunden. Die Kunst überhaupt scheint für die modernen Heisssporne als Erziehungsprinzip nur noch einzig in Frage zu kommen! Man sagt sich aber vernünftigerweise, namentlich wenn man die Geistreichigkeit und Schöngeistigkeit in Kinderschuhen mit anzuhören verdammt ist, dass diese Weise des Frühwissens doch zu sehr den Stempel des Altklugen, der Blasiertheit trägt, die nicht imponieren kann, sondern nur bedauernde Gefühle auslöst. — Bedenklicher sind die Folgeerscheinungen, wenn sich das Frühwissen und -Geniessen auf das geschlechtliche Gebiet ausdehnt. Solche Resultate können aber nicht ausbleiben, wenn man die Kinder wie Erwachsene behandelt, sie den Genussstätten der Erwachsenen zuführt und an deren Vergnügungsweisen zu früh teilnehmen lässt. Da ist eine

[1]) Baumgarten a. a. O.

Atmosphäre, die frühzeitig die kindlichen Anschauungen und Urteile verdreht, ja vergiftet, den Schleier des Bildes zu Saïs hebt — nicht ungestraft. Um so bedauerlicher und unverständlicher ist es, wenn fanatische Aufklärungsapostel in ihrem Unverstand die geschlechtliche Aufklärung als berechtigt und notwendig anpreisen; unter der stolzen Fahne: Wirklichkeit und Wahrheit, jedes Sexualmärchen, auch das vom Storch, verdammen. „Wahrheit sucht man, aber man begeht die grosse Unwahrheit, von den wahren und natürlichen Interessen des Kindes abzuweichen. Wie kann man in die unschuldige Welt des Kindes von 8—12 Jahren einen Zündstoff hineinbringen, von dem es selbst keine Ahnung hat.[1]) Darum sagt auch Ludwig Gurlitt:[2]) „Man reisse die Kinder nicht gewaltsam, eilig und zu früh aus der unschuldigen Märchenwelt in die kalten Regionen der gesellschaftlichen Moral. Weg mit diesen armseligen Dressierkünsten, die das Verständnis nicht abwarten können." „Man habe doch mehr Achtung vor der Majestät des Kindes und störe seinen ahnungsvollen Schlummer nicht durch zu frühes Wecken."[3]) — Auch hinsichtlich anderer sogen. edler Genüsse, wie Reisen, Theaterbesuch usw., an die man das Kind vielleicht in guter Absicht teilnehmen lässt, geht man heute von der vielfach irrtümlichen Voraussetzung aus, als habe das Kind schon dasselbe Interesse und Verständnis für Wald und Flur, Dichtung und Skulptur, wie der Erwachsene es bei sich vorfindet — die Erfahrung lehrt das Gegenteil! Ebenso falsch ist es und der kindlichen Natur unangemessen, wenn man schon Kinder in politischen Vereinen zu überzeugten Politikern, in sozial wirkenden Gesellschaften zu Streitern in der Bekämpfung dieser oder jener sozialen Missstände zu schulen sucht; denn solche Erziehungsrichtung — und geschehe sie noch so überzeugt und gutgemeint — ist verfrüht und unnatürlich und deshalb aus erziehlichen Gründen nicht zu rechtfertigen. — Nach alledem haben wir nachgewiesen, dass die heutige Familienerziehung fast alles verfrüht, sich vielfach überstürzt und das äussere wie innere Erkenntnis- und Genussleben des Kindes in unnatürlicher und deshalb schädlicher Weise beeinflusst. —

IV.

Nach Herbart setzt eine richtige Familienerziehung richtige pädagogische Begriffe voraus.[4]) Diese brauchen nicht etwa in schulgemässer Weise in Thesen aufzählbar sein, sondern sie müssen

---

[1]) Hieronymus, Die gemeinsame Erziehung der Geschlechter. Päd. Studien 1906, Heft 5, Separatabdruck. Bleyl & Kaemmerer, Dresden 1906.
[2]) L. Gurlitt, Pflege und Entwickelung des Persönlichkeit.
[3]) Baumgarten a. a. O.
[4]) Umriss, § 336.

auch ohne wörtliche Ausdrucksform ein wesenhaftes System darstellen, welches das Haus beherrscht, welches jedem einzelnen Gliede desselben, auch dem Kinde, genau bekannt ist. Dieses System wird vorzugsweise drei Seiten zeigen müssen: die Objektivität, die Konsequenz und die Sorgfalt, sowohl in der Erziehung selbst als in der Wahl der Erziehungsmittel. Jene oben geschilderten Vertreter des Untätigkeitsprinzips halten es gleichwohl für nötig, dass für andere Kinder gar eine drakonische Erziehung notwendig ist, sobald sie mit diesen andern in irgend eine unangenehme Berührung gekommen sind. Bezüglich der eigenen Kinder und deren Schwächen und Unarten befinden sie sich in vollständiger Selbsttäuschung und Blindheit. Diese Affenliebe zur eigenen Art, bei absoluter Skepsis gegen alle Wirklichkeit, ist ziemlich weit verbreitet. Sie sieht die Unarten der eigenen Kinder nicht, nimmt unbesehen und mit Empfindlichkeit sofort für diese Partei — sehr zum Nachteil der Charakterentwicklung des Schützlings. Solche schwächliche Verhätschelung sieht auch nur zu häufig ab von Massregeln zur Korrektur des kindlichen Verhaltens gegenüber Vater, Mutter und Geschwistern, scheut sich, kräftige Mittel anzuwenden und „hinter den Wünschen im äussersten Notfalle die physische Gewalt zu setzen".[1]) In vielen Familien üben aber die Eltern ihr Recht, ihre Freiheit gegenüber den Kindern tatsächlich aus, ohne die segensreichen Erfolge, die man erwarten könnte, ernten zu können. Woher diese betrübende Erscheinung? Es mangelt die Konsequenz in der Anwendung der Mittel: Verhätschelung wechselt mit übermässiger Strenge, Liebe mit Zorn, schlaffe Geduld mit wildem Aufbrausen — wie soll da ein gutes Resultat zustande kommen! „Die Erzieher sollen den Kindern möglichst stets die gleiche Stirn zeigen,"[2]) sich selbst beherrschen können. „Nicht die grossen Strafen, sondern die unausbleiblichen, sind mächtig und allmächtig;"[3]) ferner werden Gemütsaufregungen, langatmige Ermahnungen, Tränen in ihrer Wirkung auf das Kind stets überschätzt. — Gegenwärtig wird der grösste Schaden dadurch angerichtet, dass das Haus es fehlen lässt an der sorgfältigen und konstanten Überwachung in allem, was das Kind tut, was es zu sehen und zu hören bekommt. Das Gefühl des ständigen Überwachtseins muss im Kinde Platz greifen und in dem Gedanken sich äussern: was würden meine Eltern dazu sagen? Eine unglaubliche Sorglosigkeit herrscht besonders inbezug auf die Lektüre der Kinder; danach wenigstens zu urteilen, welche Schriften 12—15jährige Kinder in ihrem Hause mit oder ohne Wissen der Eltern lesen. Alles Krankhafte, Perverse, die Leidenschaften erregende findet sich da, wovon kein Erwachsener eine Ahnung hat.



[1]) Otto Ernst a. a. O.
[2]) E. Ackermann, Die häusliche Erziehung. Langensalza, Beyer & S. Pr. 2,50 M.
[3]) Jean Paul, Levana, § 64.



Hier z. B. der Wirklichkeit entnommen das Lektürenest eines 14½jährigen jungen Mädchens: v. Gaudi, Schülerliebe; Rotstiber, Tagebuch eines bösen Buben; Ladenberg, Testament des Frauenhassers; Alfred Sassen, Die Beichte der ersten Liebhaberin; Die 7 Leidensstationen eines Bräutigams zum Traualtar — selbstverständlich auch: Das Provinzmädel, Grossstadtrange und — ein Liebesbriefsteller — in Summa alles, was diesem unklugen, frühreifen Kinde den Charakter verdirbt und die Seele vergiftet. Hier ist eine der Ursachen, warum in dem oben gezeigten Nachtbilde der Verbrechen-Statistik gerade diejenigen gegen die Sittlichkeit am stärksten zunehmen. Und das Kind ist nicht etwa eine verdammenswerte Ausnahmepflanze, sondern der Typus vieler Gleichaltriger. Aber wie oft hört man trotz alledem: es sind ja „Kinder“, man kann ihnen doch nicht „alles“ versagen! „Ist erst die Kinderseele mit unzüchtigen Bildern und Einbildungen, bösen Gedanken und Einbildungen befleckt, so bleiben diese Schmutzflecke trotz der Erziehersorge immer zurück.“[1]) Eine besonders sorgfältige Überwachung sollte deshalb das Haus aller Lektüre, auch den Zeitungen, die das Kind liest, den Bildern und Kunstgegenständen, die es sieht, den Kinematographen, die es besucht, zuwenden. „Gross ist die Herrschaft der rein unsittlichen Literatur. Auf dem Gebiete der Bilderkunst kann selbst das Laster ästhetisch schön dargestellt werden, aber — es ist auch dann noch kein Erziehmittel; ferner taugt nicht alles künstlerisch Vollendete nun auch für das Kind.“[2]) Es ist ein verhängnisvoller Fehler, dass das Haus gerade im letzteren Punkte sich seiner Pflicht der Überwachung entschlägt und sich um diesen Umgang seiner Kinder bei völliger Unterschätzung der drohenden Gefahren wenig kümmert oder ihn gleichgültig gewähren lässt. Der gleiche Vorwurf kann ihm auch nicht erspart bleiben in Hinsicht auf den schriftlichen oder persönlichen Verkehr, den das Kind oft mit oder ohne Wissen der Eltern zu seinem eigenen Verderben pflegt. Mehr Aufsicht, mehr Sitte! ruft gebieterisch der Engel der Unschuld und Tugend. Wir konnten und mussten feststellen, dass bei der häuslichen Erziehung der Gegenwart vielfach die klare Objektivität, die konsequente Durchführung und die sorgfältige Überwachung fehlt. —

V.

„Die Wahrheit ist die erste Bedingung der Wirksamkeit geistigen Einflusses“ (Tolstoi). Die Wahrhaftigkeit ist gleichsam das Fundament, der sittliche Halt, der ethische Berechtigungsnachweis der Familienerziehung. Darum ruft Nietzsche dem Vater, der Mutter zu: „Aber

[1]) Schule und Leben 1894, Über häusliche Erziehung.
[2]) Nach Scherer im Pädagogischen Jahresbericht 1903.

du musst mir erst selber gebaut sein, rechtwinklig an Leib und Seele" (Zarathustra). Die Wahrhaftigkeit in der Erziehung führt zum Gefühl für Recht und Gut, zum Bewusstsein des Tugendhaften, stärkt die Autorität und flösst kindliches Vertrauen ein. Der modernen Familienerziehung kann der Vorwurf nicht erspart werden, dass es bei ihr sehr an der nötigen Wahrhaftigkeit mangelt, sowohl was das Verhältnis des Mannes zur Frau, als der Familie zur Gesellschaft, endlich der Eltern zum Kinde anbelangt. „Es ist," sagt Adolf Bartels, „ein Zug der Zersetzung im deutschen Familienleben vorhanden, dessen hervorragende Kennzeichen die starke Abnahme der Geburten und die prozentuale Zunahme der Verbrechen sind."[1]) Es fehlt die vom Kinde aus gesehene untrennbare Einheit zwischen Mann und Frau; nur zu häufig zieht das eine Pferd vor und das andere hinter dem Wagen, und so geht für Sohn und Tochter der verborgene Reiz dieser einzigartigen Gemeinschaft verloren, und damit Pietät und Autorität. Und dann die Art der Lebensführung! Nach aussen hin ein geradezu ewiges Theaterspielen. Man gibt Gesellschaften, man ladet Gäste, man beräuchert sich in Superlativen und — hinterher erfährt das Kind, dass alles nichts ist, als konventionelle Lüge. So geht die natürliche Offenheit des kindlichen Herzens verloren. Wenn im Hause ferner das Festefeiern so betrieben wird, dass der abgehende Trupp Gäste dem neu ankommenden Platz macht, wenn infolgedessen der Tageshimmel im Hause in bleigrauer Schwere lastet, wenn die Mutter erst gegen Abend auflebt, um ins Theater oder in Gesellschaft zu gehen und die Liebenswürdige, allzeit Heitere zu spielen: so wird die Hauptpflicht, den Kindern zu leben und die geselligen Pflichten dieser Hauptpflicht hintan zu stellen, gröblich verletzt. Die Frau bestimmt Ton und Wesen des Hauslebens. Da möchte man mit Jean Paul rufen: „Sehet, die, welche unter eurem Herzen waren, und jetzt nicht in demselben, strecken die Arme nach dem Verwandtesten aus und bitten zum zweitenmal um Nahrung."[2]) Es ist kein Wunder, dass das Kind durch dieses Vorbild zu einer ganz schiefen Auffassung hinsichtlich der Lebensführung und Lebensziele gelangt. Geniessen und nur Geniessen, und wenn dieses einmal ein Ende haben muss, dann — im äussersten Falle lieber den Tod als die Pflicht. „Tätigkeit erhält heiter — nicht der Genuss! Das Geniessen erschöpft uns bald, nicht das Streben" (Jean Paul). Wie sagt doch die vorgenannte Hedda Gabler? „Ich hatte mich müde getanzt — meine Zeit war um. So nahm ich den Fachmenschen Tesmann, der darauf ausging, mich versorgen zu wollen. Tesmann macht sich immer Sorgen, woher er die Mittel zum Leben nehmen soll; daran verschwende ich auch nicht einen Gedanken. Eins habe

---

[1]) Adolf Bartels, Deutsche Literatur, Einsichten und Aussichten.

[2]) Levana, III. Bruchstück.

ich doch auf jeden Fall — meine Pistolen — General Gablers Pistolen!" — In dem Verkehr zwischen Eltern und Kind muss Aufrichtigkeit herrschen. Vater und Mutter müssen untereinander und inbezug auf die Kinder nichts beschönigen und vertuschen, denn der schlimmste aller Fehler, die Heuchelei und Lüge im Familienkreise, nimmt alle Achtung vor den Eltern und jedes Interesse für ihre Lehren hinweg; „die Lüge ist der fressende Lippenkrebs des inneren Menschen!" (Jean Paul). Und auch dieses beachten die Eltern, vorzugsweise in den niederen Ständen und Arbeiterkreisen, gar zu wenig: „Tadeln und zanken die Gatten vor ihren Kindern sich schamlos, ach, wie bald erstickt Liebe und Ehrfurcht im Sohn." Man fragt sich: wo haben wir die Familie, welche eine solche auf Wahrhaftigkeit, Autorität und hochschätzender Liebe begründete Erziehung dem jungen Nachwuchs zuteil werden lässt? Nicht das Leben in äusseren Manieren, die tugendhafte Lebensführung vor den Augen der Welt, die nur vor dem Skandal eine tötliche Angst hat, kann das Resultat einer vernünftigen häuslichen Erziehung darstellen, sondern die freie Entwicklung des Handelns und Tuns, wie es aus dem wohlgeformten eigenen Innern des Menschen erwächst. Mehr als je muss auf die Erziehung zu sittlicher Tatkraft Gewicht gelegt werden. Die gesamte Fürsorge- und Besserungserziehung der Gegenwart ist eine öffentliche Anklage über die mangelnde Erziehung zu individueller sittlicher Tatkraft. Der Mensch muss nicht seinen sittlichen Halt in der Beobachtung durch andere, sondern in dem steten Bewusstsein eigener Selbstbeobachtung, die wiederum der Selbstachtung entspricht, haben. Dahin wird nur eine wahrhaftige Erziehung, die gegründet ist auf wirklicher Hochschätzung der Eltern und ihrer Lebensführung, die Jugend führen. Wir konnten feststellen, dass der häuslichen Erziehung die nötige Wahrhaftigkeit des Verhaltens zwischen Vater, Mutter und Kind, zwischen Familie und Gesellschaft mangelt, die aber ihre Grundlage sein muss, wenn die Jugenderziehung wahrhaft sittliche Ziele erreichen soll.

Schluss.

Wir hatten uns nicht die Aufgabe gestellt, die Pädagogik des Hauses überhaupt in all ihren Vorkommnissen, Eigenheiten, Richtungen, Regeln zu betrachten, sondern wir wollten diejenigen Seiten der häuslichen Erziehung beleuchten, die als typische Erscheinungen der Gegenwart aus dem Gesamtbild der häuslichen Pädagogik hervortreten. Die von uns aufgezeigten Charakteristika bedeuten zudem diejenigen Erziehmittel, welche als allgemein beachtenswert angesehen werden können und deren verschiedene Auffassung und Durchführung von grundlegender Bedeutung für die allgemeine Menschenbildung sind. Sie werden an verschiedenen Orten, bei verschiedenen Standes- und Berufsklassen in der Art

ihrer Erscheinung voneinander abweichen, ihre Idee und Grundlage findet sich aber in der Gegenwart allgemein. Wir wollen nicht gerade behaupten, dass die Resultate der Familienerziehung in der Gegenwart wesentlich schlechter seien als in der Vergangenheit — vielleicht sind wir auch als Gegenwartsmenschen etwas feinfühliger, ja etwas nervöser hinsichtlich dieser und jener Vorkommnise: sicher ist aber, dass in der Vergangenheit die häusliche Erziehung in einfacheren Bahnen sich bewegte, sich in ihrer Tragweite besser überschauen und in ihren Zielen sicherer verfolgen liess. Sicher ist auch, dass jede Zeit ihre besonderen Vorzüge hat — auch die heutige bietet sie — aber auch ihre besonderen Aufgaben stellt und besondere Schwierigkeiten darbietet. Von neuem ist uns aber die ungeheure Tragweite der Elternerziehung nach der guten sowohl wie nach der bösen Seite hin klar geworden, und es ist Pestalozzi, welcher scharf betonte, „dass die Existenz einer Volks- und Staatsgemeinschaft unbedingt auf die in Reinheit erhaltene Gemeinschaft des Hauslebens angewiesen ist — ein Gedanke, den alle sozialistisch internationalen Utopien nicht haben beseitigen können".[1]) Was für die Jugend geschieht, dient zur Gestaltung der Zukunft, und „der kurze Kinderarm ist der lange Hebelarm für die Zukunft".[2]) Aber die rechte Ausübung der Erziehung ist gleichzeitig eine Schicksalsfrage für das Familienleben selbst. Nicht nur das Verhältnis zwischen Mann und Frau, sondern erst recht das zwischen Eltern und Kindern bedingt Frieden und Glück oder Unheil und Hölle. „Habt Ihr Euer Kind recht erzogen, so kennt Ihr Euer Kind. Nie, nie wird eins seine reine und recht erziehende Mutter vergessen."[3])

Und noch eins: Unsere Kinder werden uns selbst erst zu Ende erziehen, denn wer im Kinde das Bild des Menschen in seiner Reinheit, „das Gotteskind sieht, ehrt und bildet, der wächst selbst hinauf zur Würde eines Werkzeugs der ewigen Güte."[4]) Nicht nur fort sollst du dich pflanzen, sondern hinauf! Dazu helfe dir der Garten der Ehe (Nietzsche).

Ergebnisse:

1. Die häusliche Kindererziehung ist infolge ihrer Eigenart, Unersetzbarkeit und Unübertragbarkeit die Urform und Grundlage aller Erziehung; sie ist deshalb für die in der Gegenwart hervortretenden Schäden auf dem Gebiete des persönlichen Familien- und Volkslebens in erster Linie verantwortlich.

---

[1]) Hieronymus, Beurteilung der Pestalozzischen Pädagogik. Haus und Schule 1903.
[2]) Jean Paul,
[3]) Jean Paul, Levana.
[4]) Baumgarten a. a. O.

2. Die heutige Familienerziehung trägt vielfach den Stempel der Gleichgültigkeit und Untätigkeit; deshalb ist ein grösseres Interesse für das Kind und treuere Pflichterfüllung durchaus erforderlich.
3. Die heutige Familienerziehung richtet sich zu sehr auf Äusseres und Äusserlichkeiten und muss deshalb Verinnerlichung und Vertiefung erfahren.
4. Die heutige Familienerziehung verfrüht fast alles und überstürzt sich vielfach; sie beeinflusst dadurch das äussere wie innere Erkenntnis- und Genussleben in unnatürlicher und deshalb schädlicher Weise.
5. Der heutigen Familienerziehung fehlt vielfach die klare Objektivität, die konsequente Durchführung und die sorgfältige Überwachung.
6. Der heutigen Familienerziehung mangelt die nötige Wahrhaftigkeit des Verhaltens zwischen Vater, Mutter und Kind, zwischen Familie und Gesellschaft, die aber ihre Grundlage sein muss, wenn die Jugenderziehung wahrhaft sittliche Ziele erreichen soll.

III.

Die neuzeitliche Dichtung in der Schule.

Ein Beitrag zur Verjüngung des Lehrplans.

Von **F. Heider**, Rektor und Ortsschulinspektor in Weisswasser O/L.

Mit lauten Schlägen pocht, Einlass begehrend, die Gegenwart an die Pforten der Schule, der höheren wie der niederen; aber sie findet vielerorts noch verriegelte Türen. Ihre dringendsten Forderungen erstrecken sich einerseits auf eine zeitgemässe Auswahl der Lehrstoffe und andrerseits auf das bei der unterrichtlichen Verarbeitung der letzteren einzuschlagende Verfahren.

Es ist nicht zu verkennen, dass die moderne Schule in immer steigendem Masse bemüht ist, dem Verlangen nach einer naturgemässen, d. h. einer dem Wesen der kindlichen Psyche entsprechenden Lehrweise Rechnung zu tragen. Die Kenntnis der Beziehungen zwischen Psychologie und Didaktik gewinnt zusehends an Boden und bildet je länger je mehr das sichere Fundament für eine erfolgreiche Erziehungs- und Unterrichtspraxis.

Nicht mit demselben Eifer und der gleichen Aufmerksamkeit bemühen sich die Schulpädagogen der Gegenwart um eine modernen Zeitverhältnissen gerecht werdende Stoffwahl. Wer sich mit unbefangenem Blicke in das Studium der herrschenden Lehr-

und Stoffpläne vertieft, dem will es scheinen, als ob man da und dort geradezu bemüht sei, jeden Hauch des Gegenwartslebens von der Schule fernzuhalten.

In der Tat macht sich in der modernen Schule hinsichtlich der Stoffwahl auf verschiedenen Gebieten ein Chinesentum breit, welches weniger in einem unbegreiflichen laisser faire laisser aller seine Wurzel hat als in der Meinung, dass die Gegenwart nur aus der Vergangenheit heraus verstanden werden könne. Diese althergebrachte Begründung zu einer Hegemonie der Vergangenheitsstoffe steht wie manche andere noch immer sorgsam gehütete Ansicht auf tönernen Füssen und ist dadurch, dass man ihr allgemeine Geltung für den Bereich der Schulpädagogik zuerkannt hat, geradezu verhängnisvoll geworden.

Welcher Pädagoge wollte sich vermessen, seine Schüler mit der Hoffnung auf den rechten Erfolg in die Verhältnisse und Anschauungen vergangener Zeiten einzuführen ohne den Massstab, den das Verständnis der Erscheinungen des Gegenwartslebens gewährt? Eine Pädagogik, welche allein dem Aufsteigen aus dem Dunkel fernliegender Zeitläufe zu den lichten Höhen der Gegenwart die richtige Bahn erblickt und welche es darum verschmäht, die Vergangenheit unter dem Sehwinkel der Gegenwart anschauen und auffassen zu lassen, ist jene „Pädagogik auf Umwegen“, von der man in unsern Tagen nicht ohne Grund mit bittrer Ironie behauptet:

> Es wird die Jugend in unsrer Zeit
> durch Schulen nicht gescheiter;
> die schleppen allein die Vergangenheit
> auf müden Schultern weiter.

Klagt Otto Anthes nicht mit vollem Rechte darüber, „dass die Lehrpläne unsrer Schulen von Vergangenheitsstoffen strotzen und dass die paar Gegenwartsstoffe, die man in den Winkeln untergebracht hat, von jenen schier zerquetscht und vollständig verfärbt werden“?

Tatsächlich bewegt sich in der Mehrzahl der herrschenden Lehrpläne die Auswahl der Stoffe genau in denselben Grenzen wie vor mehreren Jahrzehnten. Nur hier und da wagen sich schüchterne Versuche hervor, welche auf eine modernen Verhältnissen Rechnung tragende Stoffwahl abzielen, und dort, wo Gegenwartsstoffe schon Aufnahme gefunden haben, müssen sie in der Unterrichtspraxis in der Regel unbeachtet zurückstehen oder sich mit einem bescheidenen Plätzchen im Hintergrunde begnügen. Oft genug beschränkt sich die Bezugnahme auf ihr Dasein auf blosse Hinweise, fern jeder eingehenden unterrichtlichen Verwertung.

Es sei hier beispielsweise auf die vaterländische Geschichte hingewiesen. Der meist mit historischer Strenge innegehaltene, lückenlose Gang bei der Darstellung der geschichtlichen Ereignisse

hat fast in der Regel zur Folge, dass im Unterricht die grundlegenden Ereignisse der letzten Jahrzehnte, insbesondere die Kriegs- und Friedenstaten der neuen deutschen Kaiser, nur kurz gestreift werden, besonders dann, wenn ihnen der Stoffverteilungsplan, indem er dem leider immer noch nicht gebrochenen Prinzip der konzentrischen Kreise huldigt, ihren Platz im letzten Monate des Schuljahrs anweist. Wie oft beschränkt sich unter solchen Umständen die Darbietung der neuesten Zeitereignisse auf einen trockenen, dürftigen Überblick! Statt lebensfrischer Gestalten nur Schatten! Die Unvernunft einer solchen Stoffwahl und Stoffverteilung, welche das Alte auf Kosten des Neuen über Gebühr in den Vordergrund rückt, welche die Gegenwart zugunsten der Vergangenheit verächtlich beiseite schiebt, tritt ohne weiteres zutage, wenn man daran denkt, wie ein solches Verfahren auf die lebenskräftigen Apperzeptionshilfen verzichtet, welche gerade inbezug auf jenen Hochgang der geschichtlichen Ereignisse in Fülle zur Verfügung stehen. Man muss es in den Augen der eignen Schüler gesehen haben, wie die Darbietung tagesgeschichtlicher Gegenwart packt, zündet. Stunden inneren Erlebens waren es für die Schüler, wenn sie z. B. vor wenigen Jahren auf Grund der eingegangenen Depeschen und der Zeitungsnachrichten täglich nach Schluss des Unterricht oder geeigneten Orts auch innerhalb einer Stunde von den Heldentaten der Buren erzählen konnten, oder wenn sie mit mir zur Zeit der chinesischen Wirren oder des südwestafrikanischen Feldzugs den Verlauf der wichtigsten Geschehnisse an der Hand von Bildern, Skizzen und Karten verfolgen durften.

Auch in den übrigen Unterrichtsfächern bietet sich dem aufmerksamen Schulmanne jederzeit Gelegenheit, zu erkennen, wie das lebhafteste kindliche Interesse wachgerufen wird, sobald Erscheinungen und Tatsachen aus der Fülle des Gegenwartslebens in den Vordergrund gerückt oder gar in den Kreis unterrichtlicher Betrachtung gezogen werden. Was das Kind selbst sieht, mit erlebt, das darf auf seine innere Teilnahme rechnen, und es wäre verkehrt, zu glauben, dass das Wunderbare vergangener Zeiten ein stärkeres Interesse in ihm auslöse, als das Reale der Gegenwart; denn oft genug ergibt sich bei der Analyse des kindlichen Vorstellungsinhaltes, dass Geringfügiges bei der Aufnahme grösseres Entgegenkommen gefunden hat als Tatsachen von weittragender Bedeutung.

So erweist sich die Gegenwart nach ihrer räumlichen und zeitlichen Seite als die sicherste Basis, als der beste Nährboden für den Auf- und Ausbau des kindlichen Gedankenkreises, als das Stoffzentrum, von dem aus der Unterricht die Fäden nach der Vergangenheit und der Zukunft spinnen muss. Ein Unterricht, welcher sich bemüht, das Gegenwartsleben als Ausgangspunkt und Kraftquelle anzuerkennen und auszunutzen, darf von vornherein des höchsten Masses der Teilnahme der Schüler sicher sein; denn

„Leben zündet sich eben nur am Leben — nämlich an dem modernen — an“. Darum kann gerade in unsern Tagen, in denen das Mass des auch in der einfachsten Schule zu behandelnden Stoffes bis zum Überfliessen angeschwollen ist, nicht laut genug die Forderung nach einer Reform des Lehrplans zum Zwecke seiner Verjüngung erhoben werden, welche bei der Auswahl der Stoffe ihr Netz vor allem in das Meer des frischen Gegenwartslebens wirft und damit der Mahnung gerecht wird: „Warum in entlegene Zeiten greifen? Als wenn nicht jede Gegenwart ihren Reichtum hätte! — Aus dem Himmel, der über uns Lebenden ist, muss der zündende Blitz fallen; was er beleuchtet, das wird lebendig für den, der sehen kann, und läge es versteinert in dem tiefsten Grabe der Vergangenheit“ (Theodor Storm, Psyche).

Unter dem Gesichtspunkte, dass das frisch pulsierende Leben der Gegenwart mit seinen tiefen und breiten geistigen Strömen, mit dem reichen Bildungsgehalte seiner Kultur schier unerschöpfliche Mittel zu einer heilsamen Verjüngung der Lehrpläne zu gewähren vermag, wollen die nachfolgenden Darlegungen den Nachweis erbringen, dass auch im deutschen Sprachunterricht und zwar besonders nach seiner literarischen Seite eine Umgestaltung des Stoffplans durchaus nötig und möglich ist.

Wir sind moderne Menschen und sollen auch unsere Schüler zur tätigen Teilnahme an dem Leben der Gegenwart befähigen. Und wenn wir das ernstlich wollen, so muss es uns gelingen, Menschen erziehen zu helfen, die den Erscheinungen und Anforderungen ihrer Zeit nicht fremd und ratlos gegenüberstehen, sondern Freude daran finden, sie „zu schauen, zu geniessen und sich darin zu vertiefen“, sie zu erfüllen.

Was wäre aber besser geeignet zur Befriedigung der Geistes- und Herzensbedürfnisse moderner Menschen — und das sind auch unsere Schüler —, als der unerschöpflich reiche Schatz unserer neudeutschen Dichtung? Wo spiegelt sich das moderne Leben klarer und vielgestaltiger ab als in dem klaren und tiefen Strome der zeitgenössischen Poesie? Gibt es etwas, aus dem der heranwachsenden Generation der Pulsschlag unserer Zeit lauter und vernehmbarer entgegentönt als aus den poetischen Schöpfungen unsrer Tage, die man nahezu den Erzeugnissen der klassischen Literaturperiode an die Seite stellen kann?

Es dürfte zunächst am Platze sein, Stellung zu nehmen zu der Frage, ob denn die zeitgenössische Dichtung Bildungswerte enthält, welche der Erziehung unserer Jugend mit Erfolg dienstbar gemacht werden können. Wer davon überzeugt ist, dass die Dichtung der notwendige Ausdruck der jeweiligen Kulturbetätigung ist, und auch zugibt, dass es Aufgabe der Schule ist, ihre unterrichtliche und erziehliche Tätigkeit nach allen Richtungen hin so viel als nur



möglich in stetem Kontakt mit dem Leben zu erhalten, der wird diese Frage an sich ohne weiteres bejahen müssen.

Wenn nach J. Grimm die Poesie „nichts anderes als das Leben ist, gefasst in Reinheit und gehalten im Zauber der Sprache", dann sind es im weitesten Sinne auch die Dichtungen unserer Tage. Man merkt es ihnen unverkennbar an, dass sie Schöpfungen moderner Menschen sind. Diejenigen unserer zeitgenössischen Dichter, welche für die Schule in Frage kommen, „greifen nicht hinauf in die Wolken und Sonnen, sondern graben und tauchen hinab" in die Tiefen des Lebens, der Seele und spiegeln deutsches Fühlen und Empfinden aufs klarste wieder. Ihr Inhalt verliert sich nicht in fremde, weltferne Sphären, sondern hat vielmehr das volle reale Leben als Basis und Hintergrund. Sie interpretieren den ganzen Reichtum der Lebensvorgänge von den grossen, weltbewegenden Ereignissen der Gegenwart herab bis zu den kleinen Tagesverhältnissen. Manchem schönen Gedicht merkt man es deutlich an, dass der moderne Dichter am Waldesrande ausser dem uralten Geflüster der Bäume auch das geheimnisvolle Klingen windbewegter Telegraphendrähte vernimmt und dass an Gärten, die „überm Gestein verwildern", und an Brunnen, die „verschlafen rauschen", nicht mehr das Gefährt des Postillons, sondern das hastige Dampfross vorüberzieht. Und indem die Poesie mit der Zeit, in der wir leben, die engste Fühlung erstrebt hat, ist sie ernster, männlicher, gehaltvoller geworden. Sie erhebt sich bei weitem über die Dichtung vergangener Jahrzehnte durch die Wahrheit in der Naturdarstellung, durch die Plastik der Schilderung, durch die psychologische Vertiefung der Probleme und durch eine kraftvolle Phantasie.

Neben dem lebensvollen Inhalte ist es die sprachliche Darstellung, welche der zeitgenössischen Dichtung einen hohen Bildungswert verleiht. Sie wahrt sich Ungezwungenheit in der Diktion und erfreut durch farbenfrohe Malerei. Unter Verzichtleistung auf die Wucht und Schwere des lateinischen Prinzips im Versmasse strebt sie nach klangvoller Leichtigkeit und Frische.

Da nun die zeitgenössische Poesie das Leben selbst ist im Reflex der Dichtung und da sie zu dem Besten gehört, was unserer Jugend geboten werden kann, muss ihren Erzeugnissen unbedingt ein berechtigter Anspruch auf Gastrecht in unsern Schulen zugestanden werden.

Auch die Forderung einer auf Anbahnung des Kunstverständnisses gerichteten Erziehung der modernen Jugend, welche seit einigen Jahren mit so regem Eifer verfochten wird, lässt die ausgedehnteste Berücksichtigung der zeitgenössischen Dichtung als höchst willkommen erscheinen. Die Poesie ist und bleibt unter allen Künsten diejenige, durch welche es auf dem kürzesten Wege ermöglicht wird, die Jugend Blicke ins Land der Schönheit tun zu lassen. Unmittelbar tritt hier die Kunst in ihrem den Geist

klärenden, das Herz berückenden Glanze an das Kind heran. Es bedarf, wie wir weiterhin sehen werden, im wesentlichen nur einer seelenvollen Darbietung, verbunden mit vorsichtiger Hinwegräumung dessen, was etwa den Inhalt verschleiert, um das Kind zum „freudigen Schauen, Geniessen und Vertiefen" zu führen. Die Werke wahrer Poesie lassen sich ohne Zweifel viel unmittelbarer, leichter und darum erfolgreicher in gangbare Münze prägen, das soll heissen: zu verständiger Auffassung und gemütvoller Aneignung bringen als die Schöpfungen anderer Kunstgebiete. Wenn daher die Schule ihrer kunsterzieherischen Aufgabe ernstlich gerecht werden will, kann sie gar nicht anders, als den Gaben, welche uns das moderne Schrifttum verliehen hat, Tür und Tor so weit als nur möglich zu öffnen. Handelt es sich doch hierbei um den Versuch und das Bestreben, einer gewissen Einseitigkeit in der Betätigung des literarischen Geschmacks weiter Volksschichten entgegenzutreten.

Es ist nämlich eine ebenso auffällige als beklagenswerte Erscheinung, dass sowohl Kinder als auch Erwachsene aller Kreise ausserordentlich wenig Sinn und Neigung für metrische Lektüre entwickeln, dass sie vielmehr bei der Auswahl ihres Lesestoffs fast ausschliesslich nach Darstellungen in ungebundener Rede greifen. Diese Wahrnehmung macht der Lehrer, wenn er nachforscht, ob seine Schüler in ihren Mussestunden daheim am Lesen von Gedichten Gefallen finden, und zu dem gleichen Ergebnisse gelangt jeder Verwalter einer Volksbücherei, wenn er darauf achtet, in welchem Umfange die Leser auch gereimte Dichtungswerke als Lektüre wählen. Eine Ausnahme machen höchstens humoristische Dichtungen, besonders solche, welche in irgend einem Dialekt geschrieben sind. Abgesehen von solchen Gesellschaftskreisen, denen zu einem umfassenden Genusse neuzeitlicher Dichtungen in hinreichender Weise Zeit und Mittel zur Verfügung stehen, ist bei der lebenden Generation und also leider auch bei unserer heranwachsenden Jugend die vorstehend beklagte Gleichgültigkeit gegen die metrischen Schöpfungen unserer neueren Dichter ganz allgemein. Soll es in dieser Beziehung besser werden, so muss damit bei der Jugend in ihren frühesten Altersstufen angefangen werden. Da begreiflicherweise unter den jetzigen Verhältnissen auf die Mitarbeit des Elternhauses nicht ohne weiteres gerechnet werden kann, so wird es in erster Linie Aufgabe der Schule sein, in den Herzen der ihr zur Erziehung anvertrauten deutschen Knaben und Mädchen ein lebendiges und nachhaltiges Interesse für die Erzeugnisse der metrischen Dichtung der Neuzeit zu wecken und zu pflegen.

Hier gilt es, das Eisen zu schmieden, solange es warm ist. Wer unsere liebe deutsche Jugend kennt, weiss, dass sie begeisterungsfähig ist; deshalb ist unter Voraussetzung einer richtigen Handhabung des Verfahrens aufs bestimmteste zu hoffen, dass es gelingen wird, sie dahin zu bringen, dass mit Freuden „ihre Augen

trinken, was die Wimper hält, von dem goldnen Überfluss der Welt". Auf diesem Wege vermag die Schule nach ihrem Teile dazu zu helfen, dass einer weiteren einsichtigen Entwicklung des literarischen Geschmacks Einhalt getan, die ästhetische Urteilsfähigkeit gehoben und das Lesebedürfnis nach einer Richtung gelenkt werde, nach welcher es sich bis jetzt bedauernswerterweise durchaus indifferent verhält.

Nach diesen Erwägungen über die Notwendigkeit einer stärkeren Berücksichtigung der zeitgenössischen Dichtung in der Schule möge nunmehr zu der Auswahl des Stoffes geschritten werden.

Dr. Jacob Loewenberg, dem wir selber eine vortreffliche „Auswahl aus neueren deutschen Dichtern" verdanken, weist in der Vorrede zu derselben mit Recht auf die Tatsache hin, dass der bei weitem grösste Teil unseres Volkes seine poetische Nahrung und die Kenntnis seiner Dichter aus den in den Schulen eingeführten Lesebüchern schöpft, und klagt mit gutem Grunde gleichzeitig darüber, dass seit einem Menschenalter trotz des „goldenen Überflusses" der poetische Besitzstand in den meisten Lesebüchern fast unverändert geblieben ist. Und tatsächlich! In falscher Pietät gegenüber dem Vergangenen befangen, haben bis auf unsere Tage Verfasser zahlreicher Lesebücher an solchen poetischen und prosaischen Stoffen festgehalten, welche nach ihrem Inhalte durch eine neue, gegen frühere Zeiten veränderte Denk- und Anschauungsweise längst überholt sind, an Stoffen, für welche in der Gegenwart vielfach die nötigen Anknüpfungs- und Berührungspunkte kaum noch vorhanden sind.

Es sind daher jene Klagen wohlberechtigt, welche der preussische Ministerialerlass vom 28. Februar 1902 laut werden lässt, der eine durchgreifende Umgestaltung der Volksschullesebücher zum Ziele hat. Es heisst in diesem Erlasse unter anderem: „Manche der Bücher führen einen beträchtlichen Ballast veralteter Stoffe mit sich, was in der starken Abhängigkeit von gemeinsamen älteren Quellen und in dem Mangel an eigenem Forschen nach geeigneten Lesestücken seinen Grund hat; unser Schrifttum seit 1870 ist zu wenig ausgenutzt." Diesen Erwägungen zustimmend, darf man behaupten, dass in fast allen zur Zeit gebräuchlichen Lesebüchern sich „wie eine ewige Krankheit" Stücke forterben, welche niemals für den Jugendunterricht so recht geeignet gewesen sind.

Als durchaus unzeitgemäss muss es bezeichnet werden, wenn in Lesebüchern, die heute noch in mehreren ganzen Provinzen Preussens und wahrscheinlich auch in manchen anderen Bundesstaaten verbreitet sind, Autoren wie Gleim, Gellert, Hebel, Hölty, Hey, Overbeck, Dieffenbach, Krummacher u. a. in einem Umfange vertreten sind, der durchaus in keinem Verhältnisse zu ihrer heutigen Bedeutung steht. Ein solches Lesebuch — nomina sunt odiosa — bringt beispielsweise von Güll allein 22, von Hebel 21, von Hoff-

mann von Fallersleben 25, von Dieffenbach 17 und von Hey gar 47 Stücke; auch der allerdings in die Gegenwart hineinreichende Julius Sturm ist mit nicht weniger als 26 Proben vertreten. Es mag nun wohl zugestanden werden, dass auch von diesen Dichtern vereinzelte Literaturproben in einem modernen Lesebuche unter Umständen am Platze sein mögen; aber es steht ausser jedem Zweifel, dass sie in der gerügten Anzahl auf Gastrecht keinen Anspruch haben, wenn eben nicht unsere zeitgenössische Dichtung zum unberechenbaren Schaden unserer Jugend in den Winkel gedrückt werden soll.

Eine ganze Reihe älterer Gedichte passt ihrem Inhalte nach eher in das Gesangbuch als in das Lesebuch. Es sind dies gewisse Festgedichte oder ähnliche Stücke rein religiösen Inhalts. Hierher gehören beispielsweise: „Geh' aus, mein Herz, und suche Freud'" von Paul Gerhardt, „Der Mond ist aufgegangen" von Matthias Claudius, „In die Ferne möcht' ich ziehen" von Max von Schenkendorf, „Lasst mich gehn" von Gustav Knak, „O du fröhliche usw.", drei Strophen von Joh. Daniel Falk. Was sollen sich die Schüler denken bei der letzten dieser Strophen, in der es inbezug auf das Pfingstfest heisst: „Christ, unser Meister, heiligt die Geister"?!

Auch Gedichten, welche auf gespreiztes Moralisieren hinauslaufen und demzufolge für jede praktische Lebenslage ein wirksames Rezept verschreiben möchten, sollte in unseren Lesebüchern entschieden das Gastrecht entzogen werden. In diese Kategorie muss neben vielen Gellertschen und Lichtwerschen Fabeln z. B. das bekannte Höltysche Gedicht „Der alte Landmann an seinen Sohn" (Üb' immer Treu und Redlichkeit —) gerechnet werden, das man nur in seiner ganzen respektablen Länge zu lesen braucht, um einzusehen, dass es nicht in ein modernes Schullesebuch gehört.

Zu Nutz und Frommen der neuzeitlichen Dichtung muss ein modernes Lesebuch auch auf solche Stücke verzichten, welchen nur noch ein literar-historischer Wert zugestanden werden kann, wie beispielsweise folgende Dichtungen: „Johann, der muntere Seifensieder" von Hagedorn, „Das Habermus" von Hebel, „Das Lied vom braven Mann" von Bürger und vielleicht auch „Die Sonne bringt es an den Tag" von Chamisso.

Selbst die Auswahl solcher Dichtungen, deren Entstehung nur wenige Jahrzehnte zurückliegt, muss mit grosser Vorsicht gehandhabt werden, damit nicht auch weiterhin Gedichte zur Aufnahme gelangen, deren Inhalt in den Empfindungen des Kindesherzens keinerlei Anknüpfungspunkte und darum auch nur geringes Interesse findet, wie etwa das im höchsten Grade pessimistisch angehauchte „Lied eines Armen" von Uhland oder „Das alte Haus" von Friedrich Hebbel. Meines Erachtens gehört das zuletzt genannte Gedicht ebensowenig in die Schule als das bekannte Rückertsche Lied

„Aus der Jugendzeit". Schülern, welche noch das Glück der goldenen Jugend in vollen Zügen geniessen, ohne sich des unwiderbringlichen Zaubers derselben bewusst zu werden, die wehmutsvolle Rückerinnerung des gereiften Mannes imputieren zu wollen, hiesse doch nichts anderes, als Blinden von der Farbe predigen.

Als ein weiterer Belag dafür, wie sorglos bisweilen bei der Auswahl von Literaturproben vorgegangen wird, diene der Hinweis auf ein Gedichtchen von Hoffmann von Fallersleben, welches in vielen Volksschullesebüchern Aufnahme gefunden hat. Es hat unter der Überschrift „Klage der Vöglein" folgenden Wortlaut:

1. Wie war so schön doch Wald und Feld!
   Wie ist so traurig jetzt die Welt!
   Hin ist die schöne Sommerzeit,
   und nach der Freude kommt das Leid.

2. Wir wussten nichts von Ungemach;
   wir sassen unterm Laubesdach
   vergnügt und froh beim Sonnenschein
   und sangen in die Welt hinein.

3. Wir armen Vöglein trauern sehr,
   wir haben keine Heimat mehr.
   Wir müssen jetzt von hinnen fliehn
   und in die weite Fremde ziehn!

Wird nicht der Lehrer bei der Verwertung dieses Gedichtchens mit der Wirklichkeit in argen Widerspruch geraten? Beim Abzuge der Vögel, der doch schon im August oder spätestens im September erfolgt, ist die Welt durchaus nicht „traurig", der Sommer noch lange nicht „hin". Noch herrscht der wärmste Sonnenschein und Überfluss an Futter. Von einer Trauer und Heimatlosigkeit armer Vöglein kann zu dieser Zeit gar nicht die Rede sein; Ursache zur Klage haben höchstens die bei uns überwinternden Vögel, die der Dichter jedoch nicht im Auge hat.

An solchen an innerer Unwahrheit leidenden Gedichten ist in den zur Zeit gebräuchlichen Lesebüchern kein Mangel. Sie dürfen der Jugend nicht dargeboten werden.

So viel zunächst über einen Teil des gegenwärtigen poetischen Besitzstandes unserer Lesebücher. Wie viele verwelkte statt taufrischer Blumen aus dem Garten der Schönheit! Wenn nun auch schon wenigstens für Preussen infolge des erwähnten Ministerialerlasses Ansätze zu einer Besserung dieser Verhältnisse vorhanden sind, indem die bereits vorliegenden Lesebuchumarbeitungen einen den Forderungen unserer Zeit einigermassen angemessenen literarästhetischen Inhalt aufweisen, so werden doch noch Jahre, vielleicht gar Jahrzehnte vergehen, ehe die heranwachsende Generation zu einem möglichst umfassenden Genusse kommt, wenn nicht die Lehrerschaft, selbst erfüllt und überzeugt von der strahlenden

Schönheit der zeitgenössischen Dichtung, eifrig bestrebt ist, ihr den Weg sowohl in die Häuser des Wohlstandes als auch in die Hütten der Armut zu bahnen.

Je sorgfältiger bei der Auswahl der aus der neudeutschen Dichtung zum Schulgebrauch herüberzunehmenden Stücke verfahren wird, desto leichter wird das Ziel wenigstens annähernd erreicht werden. Die nachfolgenden Zeilen wollen für diese Auswahl einige Fingerzeige bieten.

Nicht aufs Geratewohl darf beim Suchen zugegriffen werden. Vorsicht und scharfe Kritik sind um so mehr am Platze, als der Stoff von allen Seiten in Fülle herzuströmt.

Bei der Beurteilung der Aufnahmefähigkeit eines Gedichts dürfen auf keinen Fall zunächst Nebenzwecke in die Wagschale fallen. Solche Nebenzwecke fassen diejenigen ins Auge, welche bei der Auswahl der poetischen Stoffe vor allem darauf sehen, ob sich aus den aufzunehmenden Gedichten „etwas machen lässt". Wer dieses Moment als ausschlaggebend betrachtet, der vergisst es zum Schaden der Sache, dass Gedichte in erster Linie erfreuen und erheben sollen und entweder überhaupt nicht oder doch erst an letzter Stelle belehren, warnen, ermahnen, also das Willensleben unmittelbar beeinflussen wollen. Wirkliche Dichtungen sind eben Kunstwerke und dürfen unter keinem andern Gesichtspunkte betrachtet werden als Werke der Malerei oder der bildenden Kunst.

Wer die Qualität eines Gedichts zunächst oder bloss nach seinem Inhalte beurteilt, legt einen veralteten Massstab an. „Ein Gedicht *kann* den höchsten Wert haben, wenn sein Inhalt religiös oder patriotisch ist; aber es hat ihn nicht deshalb, *weil* es religiös oder patriotisch ist." Auch sogen. „zwecklose" Gedichte, d. h. solche, welchen jede Absicht, zu unterrichten, zu belehren, zu erziehen, fern liegt, erfreuen, erheben, ergreifen das Gemüt. Gerade an derartigen Poesien ist die zeitgenössische Dichtung ausserordentlich reich.

Es ist also vor allem die rein künstlerische Bewertung, welche bei der Auswahl der Gedichte den leitenden Gesichtspunkt bilden soll. Gedichte, welche in allen oder auch nur in einzelnen Teilen gehaltlose Reimereien darstellen, wirken nicht. Sie „haben kein hochzeitliches Kleid an" und gleichen in ihrem Werte jenen Farbenklexereien, mit welchen jedes Kunstverständnisses bare Leute die Wände ihrer Räume „schmücken" wollen.

Spielen so einerseits bei der Auswahl ästhetische Fragen eine wichtige Rolle, so dürfen auf der andern Seite doch auch die Forderungen der Pädagogik nicht ausser acht gelassen werden.

Freudenberg weist in der Vorrede zu seiner Sammlung deutscher Gedichte „Was der Jugend gefällt" nachdrücklich darauf hin, dass sich in einem Kinderkopfe die Welt nun einmal anders malt als hinter der Stirn des Grossen. Dies treffende Wort mag bei der Auswahl von Literaturproben aus neuer und neuester Zeit für die

Schule dem Lehrer ein Anlass sein, im wesentlichen nur solche Dichter und Dichtungen zu berücksichtigen, welche nach Möglichkeit der Forderung der „Kindertümlichkeit“ gerecht werden, indem sie nach ihrem Inhalte der kindlichen Lebens- und Gedankensphäre entsprechen.

Zu diesem Zwecke muss in umfassendster Weise auf das apperzipierende Vorstellungsmaterial, welches das Kind durch Umgang und Erfahrung, durch Anschauung und Unterricht gewonnen hat, Bedacht genommen werden. Aus diesem Grunde werden beispielsweise brandenburgische Schulen unter anderen besonders die Dichtungen eines Fontane verwerten, die Schule in Heide- und Moorgegenden die eines Allmers und einer Droste-Hülshoff besonders berücksichtigen, wie für die Schuljugend in der Nähe der Meeresküste solche Gedichte, in welchen sich die Leiden und Freuden des Strandbewohners wiederspiegeln, in den Vordergrund zu rücken sind. Gerade solche Dichtungen, welche nach ihrem Inhalte, vielleicht auch nach ihrer Sprache ein heimatliches Gewand tragen, werden im Geiste und Gemüte des Kindes Anknüpfungspunkte von bedeutender Stärke finden.

Bei der Auswahl des Stoffes darf auch nicht vergessen werden, dass die Fähigkeiten des Kindes eine Grenze haben, die nicht ungestraft überschritten werden darf. Daher muss auf Gedichte, welche nach Inhalt und Ausdruck jenseits der Erfahrungs- und Verständnisgrenze der Schüler liegen, ohne weiteres verzichtet werden. Aus diesem Grunde können im Stoffplan der mittleren und niederen Schulen poetische Schöpfungen wie etwa solche von Friedrich Nietzsche, Hugo von Hoffmannsthal, Stefan George, Maximilian Dauthendey, Alfred Mombert u. a., ebenso viele von Arno Holz und Richard Dehmel überhaupt keine Stelle finden.

Im allgemeinen ist die Zulassung oder Ablehnung eines Gedichts natürlich ganz und gar von der Art und dem Standpunkte einer Klasse bezw. Schule abhängig. Wenn so die Stoffwahl unter sorgfältigster Abwägung des Kunstwertes und der Kindertümlichkeit und unter Berücksichtigung der Verständnissphäre der Jugend erfolgt, dann werden von selbst solche Stoffe ferngehalten, die sich in der unterrichtlichen Praxis als die sogen. crux interpretum, als das Kreuz der Auslegung erweisen. Zweier derartiger Gedichte wurde bereits weiter oben Erwähnung getan; es sei aber hier beispielsweise noch auf folgende hingewiesen: „Die Worte des Glaubens“ und „Hoffnung“ von Schiller, „Sehnen“ von Heine und „Muttersprache“ von Schenkendorf.

Dem Lehrer, dessen Aufgabe es ist, die Jugend in die Schönheit und Fülle der zeitgenössischen Dichtung einzuführen, muss bei der Auswahl des Stoffes die nötige Bewegungsfreiheit, die unerlässliche Vorbedingung jedes Gegenwartsunterrichts, durchaus gewahrt bleiben. Zwar werden im Stoff- und Lehrplan diejenigen Gedichte

namentlich bezeichnet werden müssen, deren unterrichtliche Darbietung und Verwertung verbindlich ist; im übrigen wird man aber dem Lehrer zutrauen dürfen, dass er mit feinem Takte und tiefem Verständnis nach Massgabe der Zeit und des geistigen Standpunkts seiner Schüler der Kette dieser Gedichte weitere Perlen der neueren Poesie zufügt.

Bei der Beantwortung der Frage, woher die darzubietenden Dichtungen zu nehmen seien, sei vorweg bemerkt, dass man nicht erwarten oder verlangen soll, dass das eingeführte Lesebuch das erforderliche Material in hinreichender oder gar erschöpfender Fülle enthalten möge. Das Lesebuch dient auch noch anderen Zwecken als bloss dem schöngeistigen, und ihm ein rein literarisches Gepräge zu geben, wäre unter den obwaltenden Verhältnissen nicht ratsam und aus mannigfachen Gründen auch untunlich. Auf die ausschliessliche Hilfe des Lesebuchs, welches selbstverständlich neben den durch ihren tiefen Gehalt und die sprachliche Schönheit unsterblichen Werken eines Goethe, Schiller, Arndt, Körner, Uhland usw., die auch in Zukunft im Mittelpunkte des literarischen Deutschunterrichts stehen müssen, auch die schönsten Perlen der zeitgenössischen Dichtung in möglichst reicher Zahl enthalten muss, kann um so leichter verzichtet werden, weil es nicht an ergiebigen Quellen fehlt, die sowohl dem Lehrer als auch seinen Schülern leicht zugänglich sind.

Durchdrungen von der Notwendigkeit, Möglichkeit und Erspriesslichkeit einer stärkeren Berücksichtigung der zeitgenössischen Dichtung im Unterrichte haben Dichter und Schulmänner die schönsten Blumen aus dem Garten der modernen Poesie gesammelt und zu Sträussen gewunden, um sie dem deutschen Volke und seinen Bildungsanstalten zu „freudigem Schauen und Geniessen" darzubieten. Es sei zur Förderung dessen, was wir zum Segen der Jugend erstreben, auf folgende Sammlungen hingewiesen:

1. Schulrat Dr. K. Lange, Dichterstimmen aus neuerer und neuester Zeit. Anhang zu dem Lesebuche von Jütting und Weber und anderen Lesebüchern. Leipzig, Julius Klinkhardt. 0,10 M.
2. Rektor August Lomberg. Auswahl neuerer Gedichte. Beyer und Söhne, Langensalza. 0,20 M. (Hierzu als Erläuterungswerk Heft VI der „Präparationen zu deutschen Gedichten" von Lomberg aus demselben Verlage.)
3. Dr. Jacob Loewenberg, Vom goldnen Überfluss. Leipzig, Voigtländer. Gbd. 1,60 M.
4. Alwin Freudenberg, Was der Jugend gefällt. Deutsche Gedichte aus neuerer und neuester Zeit. Mit Bildern und Buchschmuck. Alexander Köhler, Dresden. Gbd. 1,60 M.
5. Rektor Richard Lange, Dichtergaben. Ein Lesebuch für

die Oberstufe mehrklassiger Volksschulen und für Bürger- und Mittelschulen. Leipzig, Dürr. Gbd. 2 M.

6. Dr. Ernst Wasserzieher, Deutsche Lyrik seit dem Ausgange der klassischen Zeit bis zur Gegenwart. Leipzig, Max Hesse. Gbd. 1,50 M.
7. Hans Bethge, Deutsche Lyrik seit Liliencron. Leipzig, Max Hesse. Kart. 1,80 M.
8. Rektor Joh. Meyer, Spiegel neudeutscher Dichtung. Leipzig, Dürr. Gbd. 3 M.
9. Maximilian Bern, Deutsche Lyrik seit Goethes Tode. Leipzig, Reclam. Gbd. 1,50 M.
10. Schulinspektor Karl Friedrich Linke, Poesiestunden. Die deutsche Dichtung von den Sängern der Freiheitskriege bis zur Gegenwart. Zu freudigem Schauen, Geniessen und Vertiefen. (130 Dichter mit über 450 Dichtungen, zugleich Präparationswerk.) Hannover u. Berlin, Carl Meyer (Gustav Prior). Geh. 6,50 M.
11. Ferdinand Avenarius, Hausbuch deutscher Lyrik. München, Callwey. Gbd. 3 M.
12. Ferdinand Gregori, Lyrische Andachten. Leipzig, Hesse. 1,80 M.
13. Vespers, Die Ernte. Brand-Langewiesche, Düsseldorf 1907.
14. Hans Benzmann, Moderne Lyrik. Leipzig, Reclam. 1,50 M.
15. Aus Münchs Hausschatz, Deutsche Dichtung der Neuzeit, Band I. Charlottenburg, Richard Münch 1907.
16. Neuer deutscher Balladenschatz. Berlin 1907, August Scherl. Kart. 2. M.
17. Balladenbuch der deutschen Dichter-Gedächtnisstiftung. Hamburg-Grossborstel 1905.

Die vorbezeichneten Anthologien befriedigen durch die in ihnen dargebotenen Literaturproben auch die weitgehendsten Bedürfnisse aller niederen und mittleren Schulen.

Natürlich darf der Lehrer nicht daran denken wollen, den gesamten Inhalt eines oder mehrerer dieser Bücher ohne voraufgegangene Sichtung wahllos im Unterricht zu verwerten. Es wird vielmehr darauf ankommen, dass er unter Rücksichtnahme auf den geistigen Standpunkt, den Erfahrungskreis und das Interesse seiner eigenen Schüler und nach Massgabe der verfügbaren Zeit diejenigen Dichtungen auswählt, deren unterrichtliche Behandlung ihm besonders wirkungsvoll und erspriesslich erscheint. Am besten und zweckmässigsten ist es, wenn der Lehrplan der Schule die Richtlinien für die Stichwahl gibt und, wie schon erwähnt ist, einige Gedichte aus neuerer und neuester Zeit, welche neben denen aus früheren Literaturperioden unbedingt zur Behandlung gelangen müssen, genau bezeichnet und nach Klassen verteilt. Aufgabe des Lehrenden wird es sein, ausserhalb dieses „eisernen Bestandes“, der

übrigens auf ein geringes Mass zu beschränken ist, unter Berücksichtigung aller massgebenden Faktoren eine weitergehende Auswahl zu treffen, um den Forderungen der Gegenwart an den literarischen Deutschunterricht nach Kräften zu genügen. Es wird dem Lehrer hierbei sehr wohl möglich sein, auch seinem persönlichen Kunstempfinden Raum zu gewähren und Ausdruck zu geben.

Schluss folgt.

IV.

Neue Rechenmethode, gegründet auf das natürliche Werden der Zahlen und des Rechnens.

Von Dr. E. **Wilk**-Gotha.

Schluss.

IV.

Lehrplan für das I. Schuljahr.

a) Die Zahlen 1—4.

Die allermeisten Kinder bringen die Fähigkeit, die Zahlmomente sichtbarer Dinge momentan zu bestimmen, mit in die Schule, höchstens bei der 4 hapert es hie und da. Der Lehrer hat sich von dem Können zu überzeugen und durch fortgesetzte Übung die Klasse gleichmässig zu machen.

1. Momentane Bestimmung (also ohne Zählen) der Zahlmomente von 2, 1, 3, 4 Dingen auf Grund von Empfindungen (Sehen, Hören, Tasten). Etwa, wie folgt: Wieviel Augen habe ich? Hier ein Auge, da ein Auge (zeigen!): zwei Augen. Was kommt am Körper auch noch zweimal vor?

Was ist am Körper nur einmal vorhanden? 1 Mund usw. Welche Gegenstände sind in der Stube einmal oder zweimal vorhanden? Ein Tisch, zwei Stühle usw.

Wievielmal habe ich geklopft?

Ebenso Gegenstände, welche in der Stube dreimal und viermal vorkommen.

Dann alles durcheinander mittels bestimmter Fragen des Lehrers: z. B. wieviel Fenster hat die Stube? Drei Fenster: hier eins, da eins, dort eins (immer zeigen!) usw.

2. Einführung der Rechenmaschine:

Stelle soviel Kugeln auf, wie du Augen hast! zwei Augen, zwei Kugeln. Ebenso die übrigen Zahlen. Jetzt werden auch nicht an-

wesende Dinge durch Kugeln ersetzt, so dass ihr Zahlmoment sichtbar wird. Z. B. Stelle soviel Kugeln, als du Eltern hast: Vater, Mutter, zwei Eltern, zwei Kugeln.

Die Anordnung der Dinge im Raume wird dabei zunächst noch gewahrt: Bei den Tischbeinen werden die 4 Kugeln in Form eines Quadrates, bei den Beinen des Pferdes in Form eines Rechtecks, bei den Kindern der viersitzigen Schulbank in gerader Linie geordnet.

3. Abstraktion. Die Zahlen 2—4 an der Rechenmaschine in allen möglichen Formen zeigen, so dass die geometrische Gestalt des Zahlenbildes durch Hemmung aus dem Begriffe der Zahl ausfällt. Jetzt wird auch nur noch gesagt: das ist die 1, die 2 usw.; und noch kürzer: 1, 2, 3, 4 (das Wort Kugeln wird weggelassen). Von jetzt ab werden die Kugeln nur noch in geradliniger Reihe gestellt.

4. Die Einführung der Finger. Die Benutzung beginnt mit dem kleinen Finger der linken Hand und endigt mit dem kleinen der rechten. Die Hand wird dabei auf den Rand der Bank gelegt, die gebrauchten Finger über die Platte, der Rest darunter. Der Lehrer, welcher vor den Schülern stehend in entgegengesetzter Richtung sieht, hebt natürlich die Finger in umgekehrter Reihenfolge, wenn er es vormachen will, mit dem kleinen Finger der rechten Hand beginnend.

Lege 2, 4, 3, 1 Finger! oder die 2, 1, 4, 3.

5. Das Hinzufügen und Wegnehmen der 1.

a) Ableitung der additiven Beziehungen 1 + 1; 2 + 1; 3 + 1 in Begleitung von Kugeln oder Fingern zuerst in ihrer Rolle als Vertreter von Dingen (also zuerst Sachaufgaben), dann abstrakte Einübung, möglichst bald auch durcheinander. Nun erst der Aufbau der Zahlenreihe 1—4, etwa wie folgt:

Lehrer: Lege 1 Finger (1 Kugel); Kinder: „1 Finger",
„ noch einen dazu; „ „2 Finger"
usw. usw.

Legt und sagt das der Reihe nach noch einmal: „1 Finger, 2 Finger, 3 Finger, 4 Finger"; abstrakt; „1, 2, 3, 4". Einübung des Zählens bis 4.

b) Ableitung der subtraktiven Beziehungen: 4 — 1, 3 — 1, 2 — 1, ganz analog der Entwicklung der additiven, so dass zum Schluss die Reihe 4, 3, 2, 1 entsteht. Aufwärts-, Abwärtszählen. Zählen von Dinggruppen.

6. Das Hinzufügen und Wegnehmen der 2.

a) 1 + 2; 2 + 2 (mit Fingern und Kugeln),
b) 4 — 2; 3 — 2 („ „ „ „).

Bemerkung: Nur das Hinzufügen und Wegnehmen der 1 wird jetzt schon ohne Hilfsmittel gefordert. Bei den übrigen Zahlen werden so lange die Finger zum Rechnen

benutzt, bis die betreffenden Relationen von selbst sich dem Gedächtnis eingeprägt haben. Bei dem einen Kinde wird das früher, bei dem anderen später geschehen; das eine rechnet daher aus dem Kopfe, das andere an den Fingern. Diese Bemerkung gilt für alles Folgende.

7. Das Hinzufügen und Wegnehmen der 3.

a) 1 + 3; b) 4 — 3.

Übung über alle Aufgaben aus Abschnitt 5—7 durcheinander.

8. Das Unterschiedsuchen: Wieviel ist 3 grösser (mehr) als 2, kleiner (weniger) als 4? Die beiden zu vergleichenden Zahlen werden am Apparat vor Augen gestellt, die eine auf dem oberen Draht, die andere auf dem unteren.

Das Unterschiedsuchen wird schliesslich auch in folgender Form geübt: Legt 2 Finger; wieviele muss ich zufügen, dass es 4 Finger werden? oder: Legt 3 Finger; wieviele muss ich wegnehmen, dass nur 1 Finger liegen bleibt? Ähnliche Aufgaben auch abstrakt, aber immer mit Hilfe der Finger.

Das Unterschiedsuchen wird ausgedehnt auf den Inhalt der Abschnitte 5—7.

Zahlenschreiben: |, ||, |||, |||| (einfache Striche ohne abschliessende Querstriche).

Schriftliche Aufgaben in der Form:

| + | = || oder |||| — ||| = |.

10. Sachaufgaben (als Anwendung) über Gegenstände des kindlichen Gebrauchs.

Das Geld: Pfennige, Zweier. Gestalt, Farbe, Grösse und Dicke zueinander. Geldwechseln: Hier hast du einen Zweier, gib mir dafür Pfennige. 1 Zweier ist soviel wert wie 2 Pfennige, ob du dem Kaufmanne zwei Pfennige gibst oder einen Zweier, ist einerlei. 1 Zweier = 2 Pfennige.

Du hast ein Dreiersbrötchen zu bezahlen. Bezahle es mit Pfennigen; bezahle es mit Zweiern und Pfennigen. Also: ein Zweier und ein Pfennig = drei Pfennige. Wieviel Pfennige sind aber 2 Zweier? usw.

Jedes Kind muss die Geldstücke in die Hand bekommen und einzelne solcher Zahlungen ausführen.

b) Die 5.

1. Wieviel einzelne Blätter hat dieses Blatt (wilder Wein, auch einzelne Kastanienblätter)?

Bemerkung: Wenn zufällig ein Gegenstand fünfmal in der Stube vorkommt, kann auch diese Gruppe als Ausgangspunkt benutzt werden. Vielleicht auch 5 Schieferstifte, Schiefertafeln usw. Von den 5 Fingern der Hand auszugehen, würde ich vermeiden, weil viele Kinder schon auswendig wissen, dass die Hand 5 Finger hat, ohne dass sie es recht begriffen haben, weil sie eben nur vorgesagte Worte gelernt haben.

Die ersten 4 Blätter werden durch Zählen oder momentan festgestellt; dann noch 1 Blatt. Also:

4 Blätter und 1 Blatt; das nennen wir 5 Blätter. Demnach 4 Blätter + 1 Blatt = 5 Blätter.

2. Ersetzen der Blätter oder der anderen Gegenstände durch die Kugeln, durch die Finger.

Auswendig: Die Hand hat 5 Finger.

Andere Gegenstandsgruppen mit dem Zahlmoment 5, für jeden Gegenstand 1 Finger gelegt.

3. Abstrakt: $\left.\begin{matrix} 4 + 1 = 5 \\ 5 - 1 = 4 \end{matrix}\right\}$ mit und ohne Finger oder Kugeln.

4. Die Reihe der Addition der 1 erweitert bis 5. Also 1 + 1; 2 + 1; 3 + 1; 4 + 1; kurz: 1, 2, 3, 4, 5.

Rückwärts: 5 — 1; 4 — 1; 3 — 1; 2 — 1; kurz 5, 4, 3, 2, 1. Durcheinander!

5. Das Hinzufügen und Wegnehmen der 2.

a) 1 + 2; 2 + 2; 3 + 2.

b) 5 — 2; 4 — 2; 3 — 2.

6. Das Hinzufügen und Wegnehmen der 3.

a) 1 + 2; 2 + 3.

b) 5 — 3; 4 — 3.

7. Das Hinzufügen und Wegnehmen der 4.

a) 1 + 4; b) 5 — 4.

Übungen ausser der Reihe.

8. Das Unterschiedsuchen auf den Inhalt von 4—7 ausgedehnt.

9. Schriftliche Aufgaben.

10. Anwendung auf Sachen. Insbesondere der Fünfer oder das Fünfpfennig-Stück. Geldwechseln. Einkaufen und Bezahlen.

Bemerkungen:

a) Hier kann nunmehr auch das „Nichts" hinzugenommen werden. Es erscheint als 1 — 1; 2 — 2; 3 — 3; 4 — 4; 5 — 5.

b) Die 5 wird von jetzt ab als Einheit aufgefasst, wenn kein besonderer Grund vorliegt, sie in ihre Vielheit zu zerlegen. Beim Fingerrechnen bildet die Hand die Einheit, beim Kugelrechnen wird sie dadurch angedeutet, dass die Kugeln ohne Zwischenräume gesetzt werden. Sobald also die Hand gezeigt wird oder die Kugeln ohne Zwischenräume erscheinen, so weiss das Kind, dass die 5 gesetzt ist. Eine Nachprüfung durch Zählen ist nicht zu fordern.

c) Die Zahlen 6—10.

1. Ausgangspunkte: Für 6 die Anzahl der Schultage zwischen zwei Sonntagen, vielleicht auch die Wände (Begrenzungsflächen) des

Schulschrankes oder der Schulstube, die Fensterscheiben, wenn das Fenster 6teilig ist.

Für 7 die Anzahl der Wochentage oder das Kastanienblatt.

Für 8 die Fensterscheiben, wenn das Schulfenster 8teilig ist, oder die Anzahl der Kinder auf zwei viersitzigen Bänken.

Die 9 kann vielleicht durch Ergänzung ohne besonderen sachlichen Ausgangspunkt an den Fingern gewonnen werden; vielleicht auch 9 Schieferstifte oder was sonst gerade 9 mal vorhanden ist (z. B. Türfüllungen).

Für 10 die Finger beider Hände.

Überall Übertragung des Zahlmomentes der Gruppen zuerst auf die Finger, dann auf die Kugeln. Es entstehen folgende Fingerbilder:

Hand und 1 Finger; 5 Finger und 1 Finger; heisst 6 Finger.

Also $5 + 1 = 6$.

Ebenso wird gewonnen:

$$5 + 2 = 7;\ 5 + 3 = 8;\ 5 + 4 = 9;\ 5 + 5 = 10.$$

Diese Fingerbilder sind fest einzuüben in der doppelten Form: der Lehrer zeigt das Bild, die Kinder sagen sofort die Zahl (6, 8 usw.) und umgekehrt: der Lehrer sagt die Zahl, die Kinder stellen das Bild.

2. Einreihung der neuen Zahlen in die Zahlenreihe durch Hinzufügung der 1, beginnend mit 5.

a) $5 + 1$; $6 + 1$; $7 + 1$; $8 + 1$; $9 + 1$ (an den Fingern ablesen) kurz: 5, 6, 7, 8, 9, 10. Zählen: 1—10.

b) $10 - 1$; $9 - 1$; $8 - 1$; $7 - 1$; $6 - 1$ (an den Fingern ablesen), kurz: 10, 9, 8, 7, 6, 5. Zählen: 10—1.

Übungen durcheinander ohne Hilfsmittel; auch in der Form: die 7 steht zwischen 6 und 8, ist 1 grösser als 6 und 1 kleiner als 8 (also in der Form des Unterschiedsuchens). Bestimmung von Zahlmomenten von Dinggruppen durch Zählen. Die Kinder bekommen ein Bündel Stäbchen in die Hand und haben davon 8, 6, 9, 7, 10 Stäbchen abzuzählen.

3. Hinzufügen und Wegnehmen der 2. (Das Folgende zunächst alles noch mit Hilfsmitteln.)

a) $1 + 2$; $2 + 2$; $3 + 2$; $4 + 2$ bis $8 + 2$.

b) $10 - 2$; $9 - 2$ bis $2 - 2$.

Ausser der Reihe üben.

4. Das Hinzufügen und Wegnehmen der 3.

a) $1 + 3$; $2 + 3$; $3 + 3$; $4 + 3$ bis $7 + 3$.

b) $10 - 3$; $9 - 3$ bis $3 - 3$.

5. Das Hinzufügen und Wegnehmen der 4.

a) $1 + 4$; $2 + 4$; $3 + 4$; $4 + 4$; $5 + 4$; $6 + 4$.

b) $10 - 4$: $9 - 4$; $8 - 4$ bis $4 - 4$.



6. Das Hinzufügen und Wegnehmen der 5.

a) 1 + 5; 2 + 5; 3 + 5; 4 + 5; 5 + 5.

b) 10 — 5; 9 — 5 bis 5 — 5.

Das Unterschiedsuchen auf den Inhalt von 3—6 ausgedehnt.

8. Schriftliche Aufgaben und Anwendung auf Sachen. Dabei der Groschen oder das 10-Pfennigstück, auch kurz „Zehner" genannt.

Bemerkung: Alle diese Zahlenreihen sind nur Stoffanordnungen für den Lehrer und nicht etwa wie das Einmaleins auswendig zu lernen (die natürliche Zahlenreihe selbstverständlich ausgenommen). Die Hauptsache ist, dass diese Relationen ausser der Reihe geübt werden.

Wenn der Unterricht bis hierher gekommen ist, sitzt sicher im Gedächtnis die Zahlenreihe bis 10 (zählen auf- und abwärts, Hinzufügen und Abziehen der 1). Manche der übrigen Relationen des Einszueinses werden ebenfalls schon behalten sein, alle aber jedenfalls nicht.

Sie sind nunmehr bis zur Geläufigkeit einzuprägen. Um aber eine doppelte Belastung des Gedächtnisses zu vermeiden, ist es jetzt an der Zeit, die Vertauschbarkeit der Posten aufzuzeigen. So lange mit Hilfsmitteln gerechnet wurde, war das zwecklos.

Die Vertauschbarkeit ist sofort selbstverständlich, wenn die Addition in Form des Summierens gefasst wird. Es werden also Aufgaben gegeben wie: Wieviel ist 3 und 2 zusammen? Dabei müssen die beiden Kugel- oder Fingergruppen gleichzeitig vor Augen stehen; sie werden daher gesetzt vor Stellung der Aufgabe. Am Kugelapparat werden die beiden Gruppen geschieden durch einen etwas grösseren Zwischenraum. Sobald die Überzeugung von der Vertauschbarkeit der Posten an Beispielen gewonnen ist, hat der Unterricht besonders auf diejenigen Relationen hinzuarbeiten, in welchen der zweite Posten kleiner oder höchstens gleich dem ersten ist. Diese bilden den Stamm des Einszueinses. Die übrigen werden durch Vertauschung der Posten auf diese zurückgeführt, müssen aber ebenfalls tüchtig geübt werden.

Das schriftliche Rechnen nimmt von jetzt ab den Charakter einer Wiederholung gedächtnismässiger Leistungen des Kopfrechnens an. Deshalb werden die römischen Zahlzeichen überflüssig und ersetzt durch die kürzeren und bequemeren arabischen Ziffern. Nur die römische Zehn wird noch beibehalten, bis im zweiten Schuljahre der Stellenwert der Zahlen gewonnen ist.

d) Die Vertauschung der Posten in den unmittelbar aus der natürlichen Zahlenreihe sich ergebenden Relationen.

Voraussetzung: Die Zahlenreihe 1—10; Auf- und Abwärtszählen; die Relationen 1 + 1; 2 + 1; 3 + 1 bis 9 + 1.

1. Die Vertauschung der Posten: Die Gruppen dieser Relationen werden nacheinander gesetzt und bei jeder die Frage gestellt: Wieviel zusammen? Diese Posten werden dabei von beiden Seiten her gelesen. Wir erhalten:

$$2 + 1 = 3 \quad 3 + 1 = 4 \quad \text{bis} \quad 9 + 1 = 10$$
$$1 + 2 = 3 \quad 1 + 3 = 4 \qquad\qquad 1 + 9 = 10$$

Bemerkung: Wenn es gilt, einzuprägen, nehme der Lehrer immer nur so viel Glieder einer solchen Reihe vor, wie er einprägen kann. Es wird auch gut sein, gleich die folgenden Nummern (das Unterschiedsuchen und Abziehen) für diese Glieder vorwegzunehmen, ehe der Unterricht die folgende additive Relation in Bearbeitung nimmt. Das gilt auch für das Folgende.

Probe der gelungenen Einprägung: Welche von diesen Zahlen geben zusammen 3, 7, 6 usw.?

2. Unterschiedsuchen: Wieviel ist eine Zahl grösser als die andere? z. B. 7 grösser als 6; 7 grösser als 1?

3. Abziehen: z. B. 6 — 1; 6 — 5; 8 — 1; 8 — 7 usw.

4. Schriftliche Aufgaben: Wenn die Kinder jetzt schriftliche Aufgaben wie $5 + 1 = 6$; $1 + 5 = 6$; $6 - 1 = 5$; $6 - 5 = 1$ gerechnet haben, werden sie auch das Schema verstehen:

$$5 + ? = 6;\ 1 + ? = 6;\ 6 - ? = 5;\ 6 - ? = 1.$$

5. Sachaufgaben über Dinge und Geldwerte: z. B. 1 Zweier und 1 Pf. = ? Pf.; 1 Pf. und 1 Fünfer = ? Pf. Du hast 4 Pf. zu bezahlen und gibst einen Fünfer hin; wieviel bekommst du heraus? usw.

e) Die Reihe der geraden und ungeraden Zahlen.

1. Gegenstandspaare z. B. Paare von Schuhen. Für jedes Paar werden zwei Kugeln gestellt, so dass nach und nach folgendes Bild entsteht:

• • • • •
• • • • •

1 Paar Schuhe sind . . . . 2 Schuhe;
noch ein Paar hinzu: 2 Sch. + 2 Sch. = 4 „ ;
„ „ „ „ 4 Sch. + 2 Sch. = 6 „ ;
„ „ „ „ 6 Sch. + 2 Sch. = 8 „ ;
„ „ „ „ 8 Sch. + 2 Sch. = 10 „ .

Die Kinder rechnen dabei an den Fingern, der Kugelapparat (vom Lehrer gehandhabt) dient nur dazu, das paarweise Auftreten der Dinge zu versinnbildlichen.

Der Reihe nach einprägen immer in Begleitung von Kugeln und Fingern. Dasselbe mit nackten Zahlen. Daraus die Reihe der geraden Zahlen: 2, 4, 6, 8, 10 (auswendig lernen!). Jetzt muss das Hinzufügen der 2 für diese 4 Fälle sitzen. Der Lehrer überzeugt sich und übt besonders auch ausser der Reihe.

Das Abziehen der 2 (10 — 2; 8 — 2 usw.) wird nunmehr ohne weiteres ebenfalls gehen.

2. Wir haben einen einzelnen Schuh und setzen dazu ein Paar; noch ein Paar usw. Es entsteht am Kugelapparat folgendes Bild:

• • • • •
• • • •

Der Lehrer lässt das Bild nach und nach entstehen, die Kinder rechnen an den Fingern:

Zuerst vorhanden: 1 Schuh;
dann 1 Sch. + 2 Sch. = 3 Schuhe:
dann 3 Sch. + 2 Sch. = 5 „ ;
usw.

Das Weitere wie bei den geraden Zahlen. Wir erhalten die Reihe der ungeraden Zahlen, so genannt, weil immer 1 über die Paare hinausragt (siehe Bild am Apparat). Auswendig lernen! Nunmehr muss auch das Hinzufügen der 2 in den übrigen Fällen ohne Hilfsmittel gehen. Ebenso das Abziehen üben. Dann beide Fälle gehörig durcheinander mischen.

3. Die Vertauschung der Posten:

$3 + 2 = 5$ $4 + 2 = 6$ $5 + 2 = 7$ $6 + 2 = 8$ $7 + 2 = 9$
$2 + 3 = 5$ $2 + 4 = 6$ $2 + 5 = 7$ $2 + 6 = 8$ $2 + 7 = 9$
$8 + 2 = 10$
$2 + 8 = 10.$

Probe: Welche von diesen Zahlen geben zusammen 5, 8 usw.?

4. Unterschied: Wieviel ist 7 grösser wie 5? 7 grösser wie 2? Wieviel fehlt?

5. Abziehen: z. B. 7 — 2; 7 — 5 usw.

6. Anwenden: Schriftliche Aufg.; Sachaufgaben.

f) Die Beziehungen, welche eine 3 als Posten enthalten.

Frage: Wieviel ist zusammen?

$3 + 3 = 6$ $4 + 3 = 7$ $5 + 3 = 8$ $6 + 3 = 9$ $7 + 3 = 10$
$3 + 4 = 7$ $3 + 5 = 8$ $3 + 6 = 9$ $3 + 7 = 10$

Posten am Apparat gestellt; die Kinder rechnen an den Fingern, bis es auswendig geht (vgl. obige Bemerkung unter d, 1).

Alles weitere wie unter e, 4—6.

g) Die Beziehungen, welche eine 4 als Posten enthalten.

Frage: Wieviel ist zusammen?

$4 + 4 = 8$ $5 + 4 = 9$ $6 + 4 = 10$
$4 + 5 = 9$ $4 + 6 = 10$

Alles weitere wie vorher.

Letzte Beziehung: $5 + 5 = 10$. Diese sitzt längst fest (2 Hände). Zur Übung — und nur in dieser Absicht — können nunmehr auch die Relationen sämtlich um Einzelzahlen gruppiert werden.

Z. B. $10 = 5 + 5 = 6 + 4 = 7 + 3 = 8 + 2 = 9 + 1$.

Ubungen, welche die Multiplikation und Division vorbereiten.

h) Die Reihe der Anzahlen von Zweien.

Am Kugelapparat wird vorgeführt (Finger überflüssig):

1. 1 Paar Schuhe = 2 Schuhe; 1 Zwei = 2 Einsen;
2 „ „ = 4 „ ; 2 Zweien = 4 „ ;
3 „ „ = 6 „ ; 3 „ = 6 „ ;
4 „ „ = 8 „ ; 4 „ = 8 „ ;
5 „ „ = 10 „ ; 5 „ = 10 „ .

Einüben in und ausser der Reihe. Dasselbe ohne Apparat.

2. Umkehrung (Vorstufe des Enthaltenseins oder Messens): Wieviel Paar sind 2, 4, 8, 6, 10 Schuhe? Wieviel Zweien sind 2, 4, 8, 6, 10 Einsen?

3. Sachrechnen: Wieviel Pf. sind 1, 4, 3, 2, 5 Zweier? Wieviel Zweier sind 2, 4, 8, 6, 10 Pf.? Wieviel Pf. kosten 1, 4, 3, 5, 2 Zweierbrötchen? Wieviel Zweierbrötchen erhält man für 4, 8, 6, 2, 10 Pf.? Ähnliche Aufgaben. Schriftliches Rechnen unterbleibt.

i) Die Reihe der Dreien.

1. Ausgangspunkt: 3 Bänke mit je 3 Kindern. Der Lehrer lasse an der Tafel folgendes Bild entstehen:

• • •
• • •
• • •

Auf 1 Bank sitzen 3 Kinder; 1 Drei hat 3 Einsen;
„ 2 Bänken „ 6 „ ; 2 Dreien haben 6 „ ;
„ 3 „ „ 9 „ . 3 „ „ 9 „ .

Daraus die Reihe der Dreien: 3, 6, 9. (auswendig!)

2. Umkehrung: Wenn auf jede Bank 3 Kinder zu sitzen kommen sollen, so braucht man für 3 Kinder 1 Bank, für 6 Kinder 2 Bänke, für 9 Kinder 3 Bänke. Allgemein: Wieviel Dreien sind 6, 9, 3 Einsen?

3. Sachrechnen: Wieviel kosten 1, 2, 3 Dreiersbrötchen? Wieviel Dreiersbrötchen bekommt man für 6, 9, 3 Pf.?

k) Verdoppeln und Halbieren.

Vorbemerkung: Der Begriff des „Verdoppelns" oder „Nocheinmalstellens" wird im folgenden gleich mitgewonnen. Die Begriffe „Halbieren, halb, Hälfte, Mitte" müssen aber vorher schon an vielen Beispielen klar gemacht sein. Man halbiere also zuerst Gegenstände, am besten zuerst runde z. B. Äpfel, Kartoffeln, Kreise; dann auch Papierbogen, Papierblätter, ein Stäbchen, eine gerade Strecke usw. Einen Apfel halbiert man also, wenn man ihn mitten durchschneidet, in zwei gleiche Teile zerlegt. Halber Apfel; die



beiden Hälften. Die beiden halben Äpfel zusammen der ganze Apfel, die beiden Hälften das Ganze usw.

1. Der Lehrer stellt 1, 2, 3, 4, 5 Kugeln auf den einen Draht. Der Schüler erhält die Aufgabe, das Gestellte zu verdoppeln, also noch einmal zu stellen (auf dem anderen Draht). Wir erhalten:

2 Einsen = 2; oder: die 1 verdoppelt gibt 2;
2 Zweien = 4; „ 2 „ „ 4;
2 Dreien = 6; „ 3 „ „ 6;
2 Vieren = 8; „ 4 „ „ 8;
2 Fünfen = 10; „ 5 „ „ 10.

Einüben in und ausser der Reihe!

2. Umkehrung: Teile oder brich jede der Zahlen 2, 4, 6 usw. in 2 gleiche Teile (halbiere sie); wie gross ist jede Hälfte? Die Hälften der 2 sind Einsen, die Hälften der 4 sind Zweien usw.

3. Sachrechnen: Wieviel Kinder auf 2 Bänken (Zweisitzer, Viersitzer)? Wieviel Beine 2 Menschen, 2 Pferde, 2 Hunde? Wieviel Finger 2 Hände? Wieviel Fenster 2 Schulzimmer? usw. 2, 4, 6, 8, 10 Äpfel unter 2 Kinder zu verteilen; wieviel erhält jedes? Die Schulwoche zerfällt in 2 halbe Wochen; wieviel Tage jede Hälfte? Welche Tage gehören zur ersten Hälfte, welche zur zweiten? 2 kleine Heftchen kosten 10 Pf.; wieviel jedes? 2 Brötchen kosten 4 Pf., 6 Pf.; wieviel jedes? 2 Federn (Schieferstifte) kosten 2 Pf.; wieviel jede? usw.

l) Verdreifachen und Dreiteilung (Dritteln).

Inbezug auf die Vorbereitung der Begriffe Dreiteilung und Vierteilung gilt das über das Halbieren Gesagte.

3 Einsen = 3; 3 Zweien = 6; 3 Dreien = 9. Umkehrung.

Die Verdreifachung durch Punkte an der Tafel illustrieren. An demselben Bilde die Dreiteilung zeigen!

m) Die Vervierfachung und Vierteilung (Vierteln).

4 Einsen = 4; 4 Zweien = 8 und Umkehrung.

Schlusswort.

Unsere heutige Rechenmethodik ist erklügelt und gekünstelt. Man hat weitläufige und schwierige Untersuchungen angestellt über das Wesen der Zahlen. Wozu? Solche Nüsse mag der Philosoph knacken, dem nun einmal von Amts wegen die Pflicht obliegt, überall nach den letzten Gründen des Gewordenen zu suchen. Der Pädagoge braucht sie nicht. Wenn die Menschheit hätte warten sollen, bis die Philosophie mit ihrem Denken zu Rande gekommen, hätte sie bis auf den heutigen Tag noch nicht bis zwei zu zählen

gelernt. Die Zahlen und das Rechnen sind die einfachste Sache von der Welt, wenn man sie mit den Augen des Volkes und des Kindes ansieht. Die Schule hat mit dem Wesen der Zahlbegriffe so wenig zu tun wie mit der Metaphysik der Dinge.

Aber man will ja mit solchen hohen Gedankengespinsten einen einfachen, den richtigen Weg finden, wie die Zahlen an das Kind heranzubringen sind. Wir zweifeln an dem Erfolge, und die Erfahrung — so will uns bedünken — gibt uns ein Recht dazu. Was ist herausgekommen? Unklare und falsche Gedanken über die Schaubarkeit und Vorstellbarkeit der Zahlen, eine unabsehbare Anzahl von Rechenmaschinen, eine immer gekünstelter und komplizierter als die andere. Und trotzdem! Der Nürnberger Trichter ist noch immer nicht erfunden.

Aber es scheint, als ob es anfinge zu tagen. Schon regen sich Spott und Hohn über die Erfindungssucht und die philosophischen Anwandlungen unserer Rechenkünstler. Wer zuviel doktert, kann unter Umständen ein gesundes und kräftiges Kind zu Tode kurieren. Uns will es scheinen, als ob am Rechenunterricht wirklich etwas zuviel herumkuriert worden sei. Umkehr tut not. Die Rechenmethodik wird erst wieder gesund werden, wenn man alle Künsteleien in Theorie und Praxis aufgibt und die Wege aufsucht, welche die Zahlen und das Rechnen im natürlichen Laufe gegangen sind. Leider wird die freie Entwicklung des Kindes innerhalb der Kulturvölker abgebrochen durch das gewaltsame Eingreifen der Schule, gerade da, wo die Beobachtungen der Psychologen uns am notwendigsten wären. Zum Glück liegt das, was in der kindlichen Seele auf kurze Zeiträume zusammengedrängt entsteht, über Jahrtausende auseinandergezogen vor unseren Blicken ausgebreitet in der Entwicklung der Völker. Hier ist zu finden, was uns not tut für den Rechenunterricht, die Natürlichkeit.

B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

I.

Über E. v. Sallwürks „Prinzipien und Methoden der Erziehung“ und die dritte Auflage der „Didaktischen Normalformen“.

Von Fr. Franke in Leipzig.

Schluss zu Heft 1.

II.

Die dritte Auflage der „Normalformen“ ist fast gleichzeitig mit meiner Besprechung der zweiten Auflage erschienen; ich habe mich also bei dieser

Anzeige nicht in der unangenehmen Weise wie bei der vorigen mit Erwiderungen zu befassen. Im Vorwort sagt der Verf. sogar, weil die Schrift über „Das Ende der Zillerschen Schule“ die Angriffe, welche von Zillerscher Seite gegen die Normalformen erhoben worden seien, zurückgewiesen habe, habe er in der dritten Auflage „alles Polemische gern getilgt“, und das wurde in der „Deutschen Schule“ sofort bekannt gemacht. In Wirklichkeit sind allerdings nur einige polemische Stellen weggelassen, darunter auch einige, die ich beanstandet hatte, der Ausfall ist aber durch neue Zusätze räumlich fast bis auf die Zeile ausgeglichen. In diesen Änderungen zeigt sich nun eine gewisse Wandlung nicht nur in der Polemik, sondern auch in der eigenen Ansicht des Verfassers.

1. Die Anzeige der 1. Auflage der Normalformen (Päd. Stud. 1903, S. 402) hat ohne weitere Bemerkung mitgeteilt, dass Verf. den Unterricht in den „Fertigkeiten“ des Schreibens, Singens, Zeichnens und Turnens von seiner Normaldidaktik ausschliesse. Auf seine Frage, ob „eine mit leiblichen Mitteln zu leistende Tätigkeit nach der Methode unserer Normaldidaktik ausgebildet“ werden könne, antwortete er damals selbst: „Die Frage muss ohne weiteres verneint werden; denn die letztere ist den Gesetzen der Erkenntnisbildung gemäss gestaltet worden und nimmt infolgedessen auf leibliche Tätigkeiten keinerlei Rücksicht: Diese können ihr nur Mittel, aber nie Zwecke werden. Eine ganze Hälfte der Akte, die bei der Ausbildung dieser Akte zu durchlaufen ist, entspricht dem Schema der Erkenntnisbildung nicht. Nur die beiden ersten [nämlich 1. genaue Vorstellung der Bewegung ihrer einzelnen Akte und der richtigen Reihenfolge, 2. sichere Einprägung dieser Ordnung] zeigen eine gewisse Verwandtschaft mit den beiden Herbartschen Stufen der Klarheit und Assoziation, und das kann vielleicht zu dem Irrtum der Zillerschen Schule beigetragen haben, die auch Fertigkeiten nach den Formalstufen behandeln will; mit unserer didaktischen Methode berühren sich auch diese beiden Akte nicht, und es ist wichtig, dass der Unterricht sich klar darüber sei, was er leisten kann und was er fremder Sorge überlassen muss.“ Man musste sich damals fragen, wie denn nun die Pflege dieser Fertigkeiten, die der Unterricht „fremder Sorge überlassen muss“, eigentlich heissen solle, wenn sie nicht Unterricht sei. Auf jeden Fall rückte Verf. diese Pflege von dem Gebiet seiner didaktischen Normalform weit ab und tadelte die Zillersche Schule, weil sie es anders machte. Ähnliche starke Äusserungen hatte er schon weit früher (in „Handel und Wandel“) getan.

Zu dieser Ansicht hatte dann Natorp in seiner Besprechung der „Normalformen“ gesagt: „Es ist unwahrscheinlich, dass die Methode in diesen Gebieten eine von Grund aus andere sein müsse, wahrscheinlich dagegen, dass sie innerhalb des weiten Rahmens der Methode — es gibt nur eine — sich in besonderer Weise gestalten wird.“[1])

Herr v. Sallwürk nahm in der bald darauf erscheinenden Schrift „Haus, Welt und Schule“ (vgl. Päd. Stud. 1906, S. 219ff.) sofort darauf Bezug (S. 85f.) und versicherte selbst, dass es sich bei den leiblichen Fertigkeiten „nur um eine Modifikation der Methode handeln können. . . . Eine für Erkenntnisbildung und Willensbildung geeignete Methode muss so viel Geschmeidigkeit haben, dass

[1]) Rheinische Blätter für Erz. u. Unt. 1902, S. 113.

auch die leiblichen Fertigkeiten in ihrem Rahmen Platz finden können." Aber die Differenz mit der Zillerschen Schule wurde dadurch in seinen Augen nicht, wie man hätte erwarten müssen, geringer, nur war nicht mehr die Rede davon, dass die Einzelakte der leiblichen Tätigkeiten sich nicht mit den Akten der Erkenntnistätigkeiten deckten, sondern „in erster Linie" sollte das „phantastische Lehrplansystem" Schwierigkeiten geschaffen haben, zu deren Beseitigung eine besondere Arbeit nötig sei. Die 2. Auflage der „Normalformen" liess zunächst die ganze oben angeführte Stelle weg. In dem darauffolgenden Stück hiess es noch: „Wenn in der Zillerschen Schule nach den Formalstufen gesungen und gezeichnet wird, so werden diese Fächer dem Konzentrationsgedanken dienstbar gemacht. Sie verlieren damit ihre eigenen Zwecke; die Methode kann bei solcher Behandlung jedenfalls nicht der Kunst als solcher dienen." Diese gewiss wenig zwingende Art zu schliessen wurde in der 3. Auflage ebenfalls weggelassen und durch eine neue Stelle ersetzt, welche nunmehr, wie die unterdes erschienene Schrift über die Prinzipien und Methoden lehre, behauptete, der Unterricht in den Fertigkeiten verlange nur eine „leichte Modifikation" der allgemeinen pädagogischen Methode.

Nun liegt es mir gewiss fern, an sich einen Wandel der Ansicht tadeln zu wollen; jeder wirkliche Fortschritt geschieht bloss dadurch, dass man von der Unwissenheit zum Wissen oder von einem falschen zu einem besseren Wissen übergeht, und darum muss jeder stets bereit sein, das selbst zu tun[1]) und es bei dem Andern anzuerkennen[2]) — wenn nur die Umwandlungsformalitäten einwandfrei erfüllt werden. Aber die Art, wie der Verf. erst von dem einen, später von dem anderen, entgegengesetzten Standpunkte aus an der Zillerschen Schule Kritik übt, ist nach dem Gesagten auffällig, und es wiederholt sich auch die leider schon bekannte Wahrnehmung, dass in seinen kritischen Ausführungen über die Methode Zillers schon der Bericht darüber nicht zuverlässig ist. Hierfür nur ein Beispiel. Er behauptet in „Haus, Welt und Schule" (S. 86) über das Singen, der Betrieb „nach den didaktischen Formalstufen, welche für die formale Behandlung des gesamten die Kulturstufen darstellenden Stoffes massgebend sind", müsse zur „Gewalttätigkeit" in der Auswahl und zur „Vernachlässigung der technischen Ausbildung" führen. „Der Singunterricht, der vom Gesinnungsunterricht sich seinen Stoff zuweisen lässt, wird sich nicht die Zeit zu stimmbildenden Übungen nehmen und nicht jene einfachsten, in beschränktestem Raume sich bewegenden Melodien wählen oder selbst gestalten dürfen, welche die Rücksicht auf die noch unentwickelte jugendliche Stimme und auf die Gesundheit der Kinder fordert." Nun sagt aber Ziller über den Gesang: „Er trägt gleichfalls [vorher war vom Zeichnen die Rede] dazu bei, dass sich eine engere Verbindung der Erziehung mit der Kunst knüpft. . . . Nur muss sich der Text und seine Behandlung dem besonderen Sachgebiete genau anschliessen [hier also wirkt der Konzentrationsgedanke], und Text und Melodie müssen, ganz abgesehen von den ästhetischen

---

[1]) „Über lebhafte Gefühle und Lieblingsmeinungen ist der Fühlende und Meinende stets ein parteiischer Richter. Überzeugung ist nur da vorhanden, wo man sich bereit weiss, auch das Gegenteil für wahr gelten zu lassen, wenn es bewiesen würde." Herbart, Kehrb. 4, S. 618; Hart. 7, 613.

[2]) Erläuterungen zum 36. Jahrb., S. 16.

Forderungen [deren Befolgung also als selbsverständlich gilt], in Angemessenheit zur Individualität des Geistes und des Stimmorgans stehen. In beiderlei Beziehung stellen die volkstümlichen melodischen Kinderreime, die sog. Mutterlieder, die im Liederhort von Rochholz enthalten sind, ein wirkliches Muster auf. Sie halten sich ganz im Gesichtskreise des Kindes und überschreiten auch die engbegrenzte Stufenfolge von Tönen nicht, die dem Kinde in der Kindergartenzeit zu Gebote steht.“ [1]) Hätte da der Verfasser nicht recht anders reden müssen? Denn auch bestimmte Fehlgriffe der Ausführung, wenn er solche im Sinne gehabt hätte, würden die Übereinstimmung in den wesentlichen Punkten der Theorie und die Richtigkeit derselben nicht aufheben. Zum Überfluss sagt Verf. selbst an einer anderen Stelle desselben Buches (S. 108): „Wir schliessen daher das Singen an unsere Geschichten an, so dass die Texte volles Verständnis finden können.“ Und was tun die Konzentrationsmethodiker? Weiter sagt Verf. an demselben Orte: „Singen ist gehobenes Reden“; und „der Gesangunterricht gibt dem Kinde ein Wörterbuch der Ausdrucksmittel der musikalischen Kunst“. Und desgleichen Ziller a. a. O.: „Das Interesse soll ja als Gefühl, ja als bleibende Gefühlsstimmung den Zögling erfüllen, und es liegt in der Natur eines lebendigen Gefühls, dass es zur Entäusserung, insbesondere auch zum Gesange hindrängt.“ — Damit sei es über diese Frage genug.

2. Mit der „Methode der sittlichen Gewöhnung“ hängt eine an mich gerichtete Note auf S. 48 zusammen, die in der 2. Auflage dazugekommen ist: „Einer der Rezensenten dieses Buches bemerkt, die unbedingte Wirkung der ethisch-ästhetischen Urteile sei ein Axiom und bedürfe infolgedessen des Beweises, den wir vermissen. nicht. Das ist eines der Missverständnisse, die der Zillerschen Schule bei der Anwendung Herbartischer Sätze so häufig begegnen. Herbart behauptet, dass das ästhetische Urteil sich uns unbedingt aufnötige. Darüber möge er sich mit der Wissenschaft der Ästhetik abfinden, die ihm heute nicht mehr recht geben wird. Dass das ethische Urteil den nämlichen Zwang ausübe, dafür sucht er wenigstens einen indirekten Beweis beizubringen. Aber zwischen dem theoretischen Wohlgefallen eines ethischen Verhältnisses und der praktischen Wirkung eines ethischen Urteils klafft eine grosse Lücke, die Herbart gesehen, aber nicht ausgefüllt hat.“ Wer meine frühere Arbeit (Päd. Studien 1903, S. 420f.) nachschlägt, wird finden, wie es mit dem Missverständnisse liegt. Dass das ethische Elementarurteil sich unbedingt aufnötigt — das ist das Axiomatische, das ich hervorheben wollte,[2]) und daneben wies ich darauf hin, dass Verf. ohne deutliche Unterscheidung noch einen zweiten Beweis vermisst, nämlich dafür, dass das einzelne Elementarurteil, nachdem es sich unbedingt aufgenötigt hat, nun auch sogleich die ganze Folge jener praktischen Wirkungen nach sich ziehe, die im Handeln eines Menschen und in der Wissenschaft letztlich auf Grund jenes Elementarurteils „gut“ geheissen werden. Mit dieser „Lücke“, sowie mit der

[1]) Ziller, Allg. Päd. § 21, 3. Reihe der Unterrichtsfächer, d.

[2]) Übrigens sprach es Ziller ausdrücklich aus, dass der Ausdruck Axiom hierbei nicht ganz den Sinn habe wie in der Mathematik; „denn die mathematischen Axiome werden als metaphysisch ableitbar betrachtet, dagegen die ethischen Ideen sind selbst Prinzipien, also nicht ableitbar. Erläuterungen zum 9. Jahrbuche S. 65.

Behauptung v. Sallwürks, der Gedanke, durch ästhetische Darstellung der Welt den Zögling sittlich zu determinieren, scheine von Herbarts Schule „theoretisch und praktisch verlassen“, sollen sich diese Zeilen nicht befassen. Die Zweifel und Gegenbehauptungen, die Verf. besonders in seiner dabei angeführten Abhandlung über „ästhetischen Zwang“ vorbringt,[1]) zeigen am besten die Kluft, welche ihn jetzt von Herbart trennt, aber ein Spalt ist schon vor langer Zeit gesehen worden!

Eine immer wiederkehrende Klage des Verf. ist, dass die Zillersche Schule ihn nicht verstehe; nachdem er in den „Prinzipien und Methoden der Erziehung“ einen Überblick über seine „ganze Pädagogik“ gegeben habe, hofft er, dass auch die Gegner seiner Didaktik „den Punkt in ihr entdecken werden, an dem sie von der Zillerschen Lehre sich ein für allemal entfernen muss“ (Vorw. der 3. Aufl.). Ich glaube, dass der Verf. auch damit den Sachverhalt nicht genau trifft. Nicht dieses Verständnis braucht zu fehlen, sondern die völlige Zustimmung ist ausgeblieben, und dass das mit Unrecht geschehen sei, ist durch seine bisher gewählte Art der Entgegnung noch nicht nachgewiesen.

Dass ich gleich im Anfange die Meinung geäussert habe, ohne Zillers Vorarbeit würde diese „Normalform“ so nicht ans Licht gebracht worden sein (1903, S. 407, 423 ff.), soll eine ziemlich weitgehende Zustimmung enthalten, aber auch in der neuen Norm etwas mehr finden als blosse „Reminiszenzen an Ziller“, wie das jetzt nicht wieder mit abgedruckte Vorwort der 2. Auflage sich ausdrückte. Jedoch auch dem „Punkt“, an dem Verf. von Ziller abweicht, d. h. der Grundansicht, welche zu Abweichungen führte, ist sogleich Aufmerksamkeit zugewendet worden (1903, S. 418 ff.). Hiervon abgesehen, kann man jetzt sagen, dass derjenige „Gegner seiner Didaktik“, dem er am bittersten entgegnet hat, den „Punkt“, an dem sich v. Sallwürk von der Zillerschen Lehre entfernte, den bekannten Anzeichen nach früher erkannt hat als — v. Sallwürk selbst. Der letztere hat es für angebracht gehalten, aus einem Privatbriefe, den er 1883 von Prof. Theodor Vogt erhalten hat, in der Broschüre „Das Ende“ (S. 17) eine Stelle anzuführen, welche er bereits 1885 in „Handel und Wandel“ (S. 61) veröffentlicht hatte. Vogt hatte damals geschrieben: „Ich habe noch immer den Eindruck, als ob in Ihre Betrachtung ein der ganzen Zillerschen Pädagogik völlig entgegengesetztes Prinzip hereinspiele, obwohl nicht herrschend darin zu finden sei. Da nun aus solchem Hereinspielen so häufig Missverständnisse entstehen, so werde ich, so viel ich kann, mich bemühen, an der Hand des alten Est distinguendum möglichst scharf zu scheiden“ usw. Im Jahre 1885 sah v. Sallwürk hierin nur eine willkürliche Entscheidung; er wies darauf hin, dass er „in keinem prinzipiellen Punkte Ziller bestritten“ habe, und wie er sich damals zu Herbart stellte, ist Päd. Stud. 1906, S. 328 mitgeteilt. Jetzt, meine ich, hat das „völlig entgegengesetzte Prinzip“ über den Verf. beträchtlich mehr Herrschaft erlangt, wenn es ihn auch noch immer nicht völlig beherrscht; jetzt legt er selbst Wert darauf, dass sein Abstand von Ziller und von Herbart möglichst gross angesehen werde; wäre es da nicht auch für ihn Zeit, jenes Urteil Vogts endlich anders anzusehen?

---

[1]) Rheinische Blätter für Erz. u. Unt. 1901, S. 253 ff.

3. Aus dem „Ende“ hat Verf. seine Behauptung herübergenommen, die Zillersche Schule habe überhaupt die didaktischen Grundlehren Zillers aufgegeben. Inbezug auf meinen Gegenstand, auf den ich mich hier beschränken muss, hatte es noch die zweite Auflage gerade als ein Argument gegen meine Einwände geltend gemacht, dass die Zillersche Schule und der Verein für wissenschaftliche Pädagogik an Zillers Formalstufen „festhielten“. Das ist nun „getilgt“, und Verf. führt jetzt (S. 39f.) zunächst Zillers Forderung an: „Diese Gliederung [nach den formalen Stufen] muss eintreten, so gewiss alles Lernen ein Apperzeptionsprozess ist“ usw. (Materialien zur speziellen Pädagogik 1886, § 129.) Darnach sagt er selbst: „Der Verein für wissenschaftliche Pädagogik jedoch, der Zillers Erbschaft angetreten hat, erklärt jetzt in seinem Jahrbuch für 1904 S. 253 die Formalstufen für ein variables Schema“ usw. „Dieser Ziller aufs Schärfste widersprechenden Auffassung hat sich nun auch Rein angeschlossen im 2. Bande seiner Pädagogik in systematischer Darstellung (1906).“ Nur um des äusseren Scheines willen behalte man „die Formalstufen Zillers sowohl, für welche dieser die unbedingteste Anerkennung verlangt, als die Kulturstufen, die nach dessen Meinung der Natur des menschlichen Geistes gemäss jeder durchmachen muss, . . . als mögliche und arbiträre Formen bei“. (Vorwort der 3. Auflage.) Der wahre Sachverhalt ist Päd. Stud. 1906, S. 330ff. mitgeteilt und es ist schwer, noch mehr zu sagen und doch die Meinung fernzuhalten, die Beschuldigung sei umgekehrt nur ausgesprochen und eifrig verbreitet worden, um den äusseren Anschein, dass die Lehren aufgegeben seien, hervorzurufen. Denn an sich hat die Sache selbst keine Schwierigkeiten. Ziller betrachtet wirklich seine formalen Stufen als die natürlichen Akte des Apperzeptionsprozesses und fordert daher strenge Befolgung. Aber er bezieht die Forderung selbst ausdrücklich nur auf die Fälle, wo es gilt, konkrete Stoffe aufzufassen und diesen Auffassungen höhere Geistesprodukte abzugewinnen, und schliesst sie damit von anderen Fällen aus;[1]) auch weist er wiederholt hin auf „Modifikationen“, welche der Beschaffenheit des Stoffes gemäss eintreten können[2]) oder der Altersperiode gemäss eintreten müssen.[3]) Nur auf diese von Ziller selbst namhaft gemachten Modifikationen hat Vogt tatsächlich hingewiesen, um den Vorwurf des Mechanismus abzuwehren; was man weiter daran geknüpft hat, ist schöpferischer Irrtum. Ganz ähnlich sagt Prof. Rein: „Die formalen Stufen sind, eben ihrer formalen Natur wegen, auf alle Lehrfächer des erziehenden Unterrichts anzuwenden, bei welchen es sich um die Bearbeitung von Vorstellungen handelt, die zu Begriffen verdichtet werden sollen. Wo dieses Ziel nicht vorliegt, sind sie selbstverständlich nicht am Platz.“ (Man sehe die Beispielställe S. 542.) Gleich darauf werden die Anklagen Schraders angeführt, denen Vogts Ausführungen vom variablen Schema zuerst galten. Ohne ausdrücklichen Zusammmenhang damit — denn dieselben Anklagen sind ja auch von anderen erhoben worden — sagt dann Rein S. 547: „Die Formalstufen sind nicht etwas Festes, Unabänderliches, Dogmatisches, sondern wollen dem denkenden, künstlerisch

---

[1]) Allg. Päd. 3. Aufl. S. 291f. [2. Aufl. S. 294f.]. Materialien § 131.
[2]) Allg. Päd. S. 271 [274] und 323 [328].
[3]) Allg. Päd. S. 271 [273f.].

veranlagten Lehrer nur die grundlegenden Gesichtspunkte bieten. Darin liegt zugleich, dass die Formalstufentheorie einer steten Fortbildung fähig ist, fern von allem Mechanismus, frei von allem Schablonentum."

Das kommt alles auf das früher (Päd. Stud. 1906, S. 332) erörterte Verhältnis zwischen Prinzipien und Mitteln hinaus. Herr v. Sallwürk hingegen fährt seiner vorgefassten Meinung gemäss fort: „Man muss nun abwarten, ob die Anhänger Zillers, da sie die Forderungen, die dieser aus seinen psychologischen Prinzipien gezogen hat, nicht mehr anerkennen, eine neue Begründung des Formalstufensystems versuchen werden, das sie äusserlich beibehalten haben; jedenfalls aber müssen sie angeben, nach welcher Richtung hin sie eine Abweichung von Zillers peremtorischer Vorschrift gestatten wollen." Es ist aber jedenfalls sehr übel getan, von Zillers Schülern eine solche nachträgliche Begründung des feststehenden Schemas zu erwarten, gerade weil sie sich fort und fort bemüht haben, den psychologischen Prinzipien den Platz vor und über den daraus abgeleiteten methodischen Massregeln zu wahren; für sie muss die Aufgabe bedenklich an die Frage erinnern, was man verdauen müsse, um hygienisch gut — speisen zu können. Wie in der Diätetik die Frage umgekehrt lautet, so muss auch die Methodik die Psychologie, die schon für sich selbst vom völligen Abschluss noch weit entfernt ist, immer aufs neue befragen und ihren Antworten mit immer erneutem Ernste nachzuleben suchen. Damit ist auch der andere Wunsch, den v. Sallwürk äussert, abgewiesen. Dass man die oder jene Abweichungen gestatten wolle, kann und mag ein Vorgesetzter in dienstlicher Richtung sagen, aber wer in freier wissenschaftlicher Arbeit etwas entscheidet, tut das nicht aus „gutem" oder in strengem Willen, sondern normalerweise nur aus Gehorsam gegen die Gründe, die seinen Willen gebunden haben, und bringt so nicht „arbiträre", sondern notwendige Formen hervor. Die Taktik, von der v. Sallwürk so viel spricht, wird allerdings bei Beurteilung vorliegender Versuche immer noch den geeignetsten Massstab, der jeweilig anzulegen ist, zu treffen suchen müssen. Dass der Verf. hierin die Anlegung des strengeren Masses vermisst, könnte an sich erfreulich sein, wenn nicht die Umgehung, in der dieser Wunsch auftritt, so sehr geeignet wäre, misstrauisch zu machen. Hierzu rechne ich auch die Anmerkung auf S. 12 der 2. und 3. Auflage, welche durch die ungenaue Art, wie sie von der Freiheit in der Anwendung der Formalstufen spricht, den Schein und die Gefahren der Willkürlichkeit möglichst nahe zu rücken sucht.

Die Art, wie Ziller seine methodischen Vorschriften aussprach und verteidigte, war allerdings mit bestimmt dadurch, dass er damit der Meinung seiner Zeit entgegentrat, eine solche strenge Stufenfolge sei überhaupt überflüssig, die angebotene Form sei nicht berechtigt, die berechtigte Form finde jeder von selbst, oder sie sei noch nicht gefunden, oder sie sei überhaupt nicht zu finden, oder wie es sonst im Gewirre der Meinungen damals heissen mochte. Versetzt man sich in diese Zeitlage zurück, so bemerkt man, wie es jetzt, nachdem Ziller und seine Schule den stärksten Wogenprall ausgehalten haben, v. Sallwürk mit seiner Normalform doch beträchtlich leichter hat. Immerhin darf man der Lage noch nicht zu sehr trauen; die Zeit ist stark mit Subjektivität geladen, und das Auftreten Messmers scheint fast dieselbe zu stärken. Ich sehe daher, wie in meiner ersten Besprechung erklärt worden ist (Päd. Stud. 1903, S. 423f.), des Verf. Eintreten für eine all-

gemeine Methode immer noch als ein Verdienst an und würde gegen dieselbe an sich schwerlich die Feder gerührt haben, wenn das Buch nicht über die Methode Zillers und über seine Anhänger so viel Unzutreffendes berichtete oder auch Zutreffendes nicht berichtete und wenn nicht zugleich gerade jene Berichte so begierig aufgegriffen und ausgebeutet worden wären. Unterdessen ist nun ein weiterer Grund, nicht ganz zu schweigen, hinzugekommen: die Behauptung, dass man die didaktischen Grundlehren aufgegeben habe.

II.

Professor Bousset über Bibelforschung.

Von Jul. Honke in Geestemünde.

Im Lehrerverein für Geestemünde, Lehe und Umgegend hielt Universitätsprofessor Bousset vor längerer Zeit einen Vortrag über Bibelforschung. Diese Versammlung war nicht nur von Lehrern, sondern auch von vielen Angehörigen anderer Berufe besucht.

Einleitend legte der Referent die Berechtigung der modernen Bibelkritik dar, verwarf jedoch die Unterscheidung zwischen positiver und negativer Kritik, denn eine Kritik, die nur zerstören wolle, gebe es nicht. Der Ausdruck „Bibelkritik" habe überhaupt viel zur Verdunkelung der Sache beigetragen, darum sei es richtiger, dafür den Ausdruck „Bibelforschung" zu gebrauchen. Das Ziel dieser Forschung sei, die Bibel im ganzen und in ihren verschiedenen Teilen gründlich kennen zu lernen. Bei der Bibelforschung müssten die gleichen Grundsätze zur Anwendung kommen, die bei der profanen Geschichtsforschung unbestritten in Geltung sind. Jede wissenschaftliche Forschung enthalte auch Kritik, diese lasse sich deshalb auch bei der Bibelforschung nicht ausschalten.

Die Bibel, d. h. Buch der Bücher, setze sich aus einer Anzahl grösserer und kleinerer Schriften zusammen, die in dem Zeitraum von 1000 v. Chr. bis 200 n. Chr. entstanden sind. Der Kanon des alten Testaments ist kurze Zeit vor Christi Geburt zusammengestellt worden, der des neuen im 2. Jahrhundert nach Christi Geburt. Die Auswahl ist im allgemeinen als gut zu bezeichnen.

Die Forschung richtet zunächst ihr Augenmerk darauf, den richtigen Text festzustellen. Das ist nicht so einfach, wie man wohl glauben könnte, weil wir kein einziges Buch der Bibel in der Urschrift besitzen. Was wir haben, sind Handschriften aus späterer Zeit, meistens aus dem 4. Jahrhundert n. Chr. Ausserdem besitzen wir griechische Übersetzungen aus dem 2. Jahrhundert. Die einzelnen Handschriften zeigen vielfache Unterschiede. Luther benutzte für seine Übersetzung, die leider im Bereich der evangelischen Kirche mustergültig geworden ist, das lateinische Bibelwerk des Erasmus von Rotterdam. Dieses ist aber seinerzeit in grosser Eile hergestellt worden und enthält wohl deshalb viele und schwere Fehler und Ungenauigkeiten. So gehört z. B. der Vers 1. Joh. 5, 7: „Drei sind, die da zeugen im Himmel," nicht in die Bibel. Der Schluss des Markusevangeliums Mark. 16, 9—10, ferner die 3. und 7. Bitte im Vaterunser

des Lukas sind ebenfalls von fremder Hand hinzugefügt. Beim alten Testament stimmen zwar die Handschriften besser überein, das rührt aber nur daher, dass wir sie nur in der Form besitzen, die sie im 6.—9. Jahrhundert n. Chr. erhalten haben. Die aus früherer Zeit stammenden griechischen Übersetzungen des alten Testamentes zeigen z. B., dass im Jeremias kein Kapitel mehr an der richtigen Stelle steht. Die Unsicherheit des Textes ist mitunter so gross, dass moderne Übersetzungen, wie die sehr zu empfehlende von Kautsch, die Lücken durch Striche und Punkte andeuten. In dem Handkommentar zum alten Testament von Professor Nowack liest man fast bei jedem der zwölf kleinen Propheten die Anmerkung, dass der Text an einer Stelle ganz und gar verderbt oder unrettbar verdorben sei. Der ursprüngliche Wortlaut kann vielfach nur vermutet werden.

Eine weitere Aufgabe der Forschung ist die sprachliche Bearbeitung des Bibeltextes. Von der Schwierigkeit dieser Aufgabe kann man sich ein Bild machen, wenn man bedenkt, dass z. B. Christus aramäisch gesprochen hat, seine Worte uns aber in griechischer Sprache überliefert sind. Da die Sprachforschung grosse Fortschritte gemacht hat, kann man jetzt besser und richtiger übersetzen als zur Zeit des deutschen Reformators. Deshalb versteht man jetzt auch einzelne Ausdrücke besser. Beispielsweise bedeutet der Ausdruck „Sohn Gottes" nicht das, was das Dogma darunter versteht, sondern so viel als „Ausgewählter Gottes", was gleichbedeutend mit dem Ausdruck „Messias" ist. Indem sie den Dingen auf den Grund geht, hilft so die Sprachforschung vielen falschen Schein zerstören.

Die Forschung hat weiter festzustellen, ob der Inhalt der geschichtlichen Bücher auch als wirkliche Geschichte zu betrachten ist. Vielfach ist das nicht der Fall, denn sonst müssten die Bücher der Chroniker und der Könige besser übereinstimmen, wenn auch nicht in den Tendenzen, so doch in den Tatsachen. Die fünf Bücher Mosis sind aus verschiedenen älteren Urkunden zusammengefügt. Daraus erklärt es sich z. B., dass im Anfang der Genesis verschiedene Schöpfungsberichte und Flutberichte zu einem Ganzen verarbeitet worden sind, obgleich die Einzelheiten nicht zueinander passen, ganz abgesehen von der fast wörtlichen Übereinstimmung mit den viel älteren babylonischen Urkunden. Ähnliche Differenzen finden sich auch im neuen Testament. Jesu Geburtsgeschichte nach Matthäus und Lukas ist grundverschieden. Übereinstimmung herrscht nur darin, dass beide eine wunderbare Geburt annehmen. Weitere Differenzen finden sich in den Auferstehungsberichten, beim Vaterunser, in der Einsetzung des Abendmahles und in der Bergpredigt, die bei Lukas eine Feldpredigt ist.

Ferner muss auch die Frage nach der Datierung und Herkunft der Bücher erforscht werden. Man darf sich hierbei nicht auf die Überlieferung verlassen, noch auf das, was die Bücher selbst über ihre Herkunft und Abfassung berichten. So ist Moses nicht der Verfasser der nach ihm genannten Bücher und die Kapitel 40—60 im Jesaias sind von einem unbekannten Propheten verfasst worden. Das Evangelium von Matthäus ist nicht von Matthäus und der Hebräerbrief nicht von Paulus. Man darf sich auch nicht daran binden, was die biblischen Schriftsteller über sich selbst sagen. So ist das Buch Daniel nicht von Daniel geschrieben, sondern von jemand, der später gelebt hat. Das 5. Buch Moses wurde erst unter Josias im Tempel „gefunden", wahrscheinlich ist, dass es damals oder erst kurz vorher verfasst worden ist. Auch sind die Pastoralbriefe (an

Timotheus und Titus) nicht von Paulus geschrieben und Johannes ist nicht der Verfasser des 4. Evangeliums. Das Lukasevangelium erscheint als das jüngste.

Manche Stoffe des alten Testaments werden irrtümlich für Geschichte gehalten, z. B. die Geschichte der Patriarchen. Ihr Inhalt ist Sage oder Dichtung. Zwar hat Jesus sie offenbar als Geschichte betrachtet, aber er ist in dieser Beziehung nicht als Autorität anzusehen.

Wichtiger als Echtheitsfragen und Datierung der Quellen ist die Frage nach dem inneren Wert. Wichtiger als die Frage, ob Abraham eine historische Figur ist, ist uns der Gott Abrahams. Ebenso ist es gleichgültig, ob der Schöpfungsbericht Geschichte oder Mythe ist, bestehen bleibt der Kern, dass die Welt aus dem Willen Gottes hervorgegangen ist. Vom neuen Testament bleibt als Hauptsache bestehen die geschichtliche Persönlichkeit Jesu, wenn auch manche Einzelheiten nicht genügend beglaubigt sind.

Die Forschung hat weiter festgestellt, dass die Frömmigkeit, wie sie in der Bibel zum Ausdruck kommt, in den einzelnen Teilen der heiligen Schriften sehr verschieden ist. So ist z. B. der Gott Israels nur ein Volksgott, die Propheten hatten durchweg eine edlere Vorstellung von Gott. In der Folgezeit trat ein Verfall ein, da kam das Gesetz und der öde Kultus zur Herrschaft. In der Person Jesu erreichte die Frömmigkeit ihren unübertrefflichen Höhepunkt.

Wir können unsere Augen auch nicht vor der Tatsache verschliessen, dass die Religion Israels viele Anregungen aus der Religion anderer Völker empfangen hat. Das hat Delitzsch in seinen Vorträgen über Babel und Bibel schon weitläufig auseinandergesetzt.

Welche Stellung nahm Jesus zu dem seiner Zeit vorhandenen Teil der Bibel ein? Antwort: eine sehr freie. Er war kein Buchstabengläubiger, mehrfach sagte er: Ihr habt gehört, dass zu den Alten gesagt ist . . ., ich aber sage euch . . .; und dabei behauptete er doch, er sei nicht gekommen aufzulösen, sondern zu erfüllen. Im Gegensatz zu ihm waren es die Pharisäer, die sich an den Buchstaben des Kanons klammerten. Jesu Stellung ist die richtige. Wenn auch zugegeben werden muss, dass einzelne Teile der Bibel minderwertig sind, was Luther schon erkannt hat, als er von der „ströhernen Epistel“ sprach, so bleibt doch sehr viel Vortreffliches übrig. Es ist nicht nötig, die Bibel gegen die Kritik zu beschützen, sie kann Kritik vertragen. Durch den Schatten wird das Gute in ihr nur um so plastischer herausgestellt. Wir erkennen, dass uns die Bibel doch noch das Höchste und Beste zu sagen hat. Darum wird sie sich schon wieder ihre Stellung verschaffen, wie die Sonne, die das Gewölk zerstreut.

Langanhaltender, brausender Beifall folgte diesen Ausführungen. Ein Lehrer und ein Pastor sprachen dann noch im Sinne des Referenten, ein Katasterkontrolleur verteidigte den orthodoxen Standpunkt. Der Vorsitzende gab zum Schluss unter lebhafter Zustimmung der Lehrer bekannt, dass voraussichtlich Herr Dr. Bousset in nicht zu ferner Zeit hier eine Reihe von Vorträgen halten wird.

C. Beurteilungen.

Rosenburg, Die Geschichte für Präparandenanstalten. (2 Teile, zus. 3,10 M.) und

Heinze, Die Geschichte für Lehrerbildungsanstalten (neubearbeitet und ergänzt von **Rosenburg.** 4 Teile, zus. 10 M.). Hannover und Berlin, C. Meyer (G. Prior), 1905—6. (Die letzten zwei Teile lagen dem Unterzeichneten nicht mit vor.)

Das Brettschneidersche Werk (siehe Rezension im zweiten Heft) erfordert einen ganzen Lehrer, das Heinze-Rosenburgsche macht ihn fast überflüssig. Bezeichnend ist, dass eine Menge schon vorliegender Kritiken das Werk zur selbständigen Vorbereitung für die Lehrerprüfungen empfiehlt. Brettschneiders Hilfsbuch soll die innerliche Verarbeitung des Stoffs nach dem genossenen Unterrichte fördern, das andere wiederholt die im Unterrichte gebotene anschauliche Schilderung. Daher schwillt es auf insgesamt 6 Bände an, deren Preis angesichts der guten Ausstattung (dem vierteiligen Werke sind Bilder angeheftet) noch billig erscheint. Stellenweise sind Quellen im Auszuge oder wörtlich aufgenommen worden. Das Kulturgeschichtliche erfährt auf allen Stufen entsprechende Betonung. Interessante Einzelheiten erhöhen die Anschaulichkeit. Die Disponierung ist klar, der Stil flüssig, die Stoffwahl etwas reichlich, die Stoffbehandlung zuverlässig. Stets wird nach Aufdeckung der geschichtlichen Zusammenhänge getrachtet, doch steht die Höhe der Auffassung der bei Brettschneider nach. Die angefügten Zeittafeln dienen nur der Einprägung der Daten, nicht des Zusammenhanges, und der Schüler wird daneben zum Exzerpt oder zur Tabelle greifen. Wenn wir von einem modernen Lehrbuche übersichtliche Zusammenfassung und Anregung zu denkender Vertiefung verlangen, dann gibt das Heinze-Rosenburgsche Werk zu viel Hilfe für die unmittelbare Wiedergabe des Stoffes, zu wenig für die Einprägung und fortdauernde Verarbeitung. Es bleibt ein empfehlenswertes Geschichtslesebuch und vorzüglich geeignet zur Vorbereitung des Lehrers auf den Schulunterricht.

Heinze, Die Geschichte in tabellarischer Übersicht. 19. Aufl. herausgeg. von **Dageförde.** Hannover, Helwing, 1906. 2 M.

Geschichtstabellen sind wohl eine antiquierte methodische Erscheinung. Als alleinige Grundlage für den Unterricht sind sie unbrauchbar, da sie an das Gedächtnis des Lernenden zu grosse Anforderungen stellen; und neben dem als ausgeführtes Merkbuch gedachten Hilfsbuch, das durch Druck im Text oder durch Glossen die Hauptsachen heraushebt und im Anhange Zeittafeln bietet, sind sie überflüssig. Nur wo an einem Lehrbuche mit breiter Darstellung festgehalten wird, da kann eine Tabelle gute Dienste tun. Sie erspart zeitraubende Exzerpte, wie sie wenigstens fleissige Schüler vorzunehmen pflegen. Exzerpte sind aber Eigenerarbeitetes, und ihre Einprägung wird durch das Lokalgedächtnis stark unterstützt. Heinzes Tabelle ist ja geschickt zusammengestellt, aber von erdrückendem Stoffreichtum. Wie nun, wenn sich Schüler aus der Tabelle wieder eine Tabelle exzerpieren? Viel lieber sehe ich in der Hand des Lernenden ein geschichtliches Fragebuch, das zu Längs- und Querschnitten anregt und deren Herstellung anbahnt. Übrigens ist die Stoffwahl bei Heinze für preussische Verhältnisse zugeschnitten. Darf man aus der starken Verbreitung des Buchs auf mancherorts noch übliche Gedächtnisüberlastung schliessen?

Neubauer-Seyfert, Lehrbuch der Geschichte für sächs. Realschulen und verwandte Lehranstalten. Halle, Buchhandlung des Waisenhauses, 1905—6. 2 Teile, zus. 5,60 M.

Das Werk ist eine äusserst praktische Bearbeitung des für preussische höhere Schulen bestimmten und stark verbreiteten Neubauerschen Lehrbuches der Geschichte in der durch den Titel be-

zeichneten Richtung. Von der griechischen und römischen Geschichte ist nur das kulturgeschichtlich Bedeutsame und menschlich Ansprechende aufgenommen worden. Die sächsische Geschichte ist der allgemeinen deutschen eingefügt. Das Ausland wird mit Konsequenz nur da gestreift, wo seine Verhältnisse die deutschen unmittelbar bestimmten. Zu der Darstellung der politischen Geschichte treten wie bei Neubauer in angemessenem Umfange verfassungsgeschichtliche, kulturhistorische und volkswirtschaftliche Belehrungen. Trotzdem ist der gesamte Stoff auf nicht ganz 350 Seiten untergebracht. Die Sprache ist die der klaren Beschreibung; stets entspricht sie dem Standpunkte des Realschülers. Übersichtliche Gliederung des Stoffes, Heraushebung durch den Druck, Randglossen und angehängte Zeittafeln erhöhen die Leichtigkeit der Auffassung und Einprägung. Der Anschauung dienen die dem Lehrbuche gleichfalls beigefügten Bilder und Karten. Jene sind mit Verständnis gewählt und, wenigstens im 1. Teile, gut ausgeführt. Diese sind sauber und halten sich fern von verwirrender Überladung. Der unbestreitbare Vorzug des Buches liegt darin, dass es erstens dem Lehrer grösste Freiheit in der Heranbringung des Stoffes an den Schüler lässt — für die Gliederung ist nur die Zeitreihe, nicht der methodische Gesichtspunkt massgebend —, dass es zweitens dem Lernenden die Aneignung wesentlich erleichtert, und dass es drittens jedes weitere Hilfsmittel (ausser Wandkarte und -bild) entbehrlich macht. Der Geldpunkt ist aber bei der volkstümlichen Realschule beachtlich, die ihre Schüler auch aus weniger bemittelten Kreisen empfängt. Unsere Zeit neigt ohnehin zu philantropistischer Übertreibung des Lernapparates.

Kurze, Deutsche Geschichte I (Mittelalter bis 1519). 3. Aufl., 1906. Deutsche Geschichte III (Vom westfälischen Frieden bis zur Auflösung des alten Reichs, 1648—1806). Sammlung Göschen, 33. und 35. Bändchen (je 0,80 M.).

Modern ist an diesem Leitfaden gegenüber ähnlichen die Charakterisierung der Quellen am Schluss der Kapitel. Mustergültig gegliedert und in knapper, klarer Sprache wird vorwiegend die politische Geschichte der Deutschen dargestellt. Die Entwicklung der kulturellen Verhältnisse ist auf einen angemessenen Raum beschränkt. Die Verknüpfungen der deutschen Grschichte mit der des Auslands werden genügend beleuchtet. Am Ende jedes Bändchens befinden sich die üblichen Zeittafeln. Stichproben ergaben, dass das Werkchen an Genauigkeit der Verarbeitung von Quelle und Literatur auf der Höhe der Zeit steht. Der gebildete Laie, der Studierende, der reifere Schüler wird es dankbar begrüssen.

Mogk, Germanische Mythologie. Sammlung Göschen. 15. Bändchen. 1906 (0,80 M.).

Dieses lichtvolle Büchlein erscheint zu einer Zeit, wo wir anfangen, in den religiösen Vorstellungen des alten Orients heimischer zu werden als in dem Heidentum unserer eigenen Vorfahren. Auf 124 Seiten führt es uns ein in die Quellen des altgermanischen Glaubens, in Animismus und Manismus, die vielfältig ineinander überfliessen, in die altgermanische Götterwelt, in die von der isländischen Dichtung überlieferte Kosmogonie und Eschatologie und endlich in den altgermanischen Kult. Bei aller Knappheit zeigt das Werkchen die grösste Klarheit und die Vollständigkeit des Überblicks. Mogk ist anerkannter Fachmann, und sein grösseres gleichnamiges Werk wird gegenwärtig in Facharbeiten am meisten zitiert. Das vorliegende Büchlein ist an die Stelle von Kauffmanns „Deutscher Mythologie" getreten und erscheint gegenüber dieser inhaltlich bedeutend vertieft.

Meringer, Das deutsche Haus und sein Hausrat. 116. Bändchen der Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt". Leipzig, Teubner, 1906. 1,25 M.

Aus Vorträgen, die der Verfasser 1905 in Salzburg gehalten hat, hervorgegangen, führt das Büchlein ein in die Geschichte des deutschen Hauses

von der Urzeit bis zur Gegenwart. Die Wahl des Stoffes und der Abbildungen ist vorzüglich. Wenn ein Gelehrter den Mut hat, einen Stoff, dessen wissenschaftliche Ergründung noch nicht abgeschlossen ist, zusammenstellend zu überschauen, ist eine subjektive Ordnung des Stoffes und die Einführung mancher einseitiger Überzeugungen nicht zu vermeiden. Der Verfasser knüpft das Vorhandensein von Haustypen nicht schlechthin an die geographischen Einflüsse, z. B. des Klimas und der Bodenbeschaffenheit, sondern an die Macht der Nachahmung im Verkehr. Der konservativen Zähigkeit des Bauern und dem Umstande, dass jener bis vor kurzem die Spezialisierung der Tätigkeiten noch nicht kannte, also auch sein eigener Baumeister war, verdanken wir es, dass wir heute noch auf ferne Urzeiten des Hausbaues zurückblicken oder aus Resten darauf zurückschliessen können. Darum behandelt M. im ersten Hauptteile die heutigen Bauernhäuser Europas, im besonderen das oberdeutsche, und gibt im zweiten Teile die Geschichte des letzteren. Der Fachmann darf das Büchlein nicht als blossen Popularisierungsversuch ansehen, und dem Laien, der sich „in seinen vier Pfählen" heimisch machen will, wird es ein zuverlässiger Führer.

Rochlitz i. S.

Dr. phil. Wagner.

Deutscher Literaturatlas. Von Dr. **Siegfried Robert Nagel,** k. k. Professor in Steyr. Wien und Leipzig 1907, k. u. k. Hofbuchdruckerei und Hof-Verlags-Buchhandlung Carl Fromme. K. 7,20 = M. 6.—.

„Die Geographie ist eine assoziierende Wissenschaft und soll die Gelegenheit nützen, Verbindung unter mancherlei Kenntnissen, die nicht vereinzelt stehen dürfen, zu stiften" — sagt Herbart in seinem Umriss pädagogischer Vorlesungen. Die politische Geschichte machte sich den assoziierenden Charakter der Geographie schon immer zunutze. In neuerer Zeit haben auch die anderen geschichtlichen, sowie die naturwissenschaftlichen Disziplinen angefangen, mit der Geographie ein Bündnis einzugehen. Von einzelnen kleineren, begrenzten Versuchen abgesehen, ist Nagels deutscher Literaturatlas das erste gründliche, umfassende Unternehmen zu dem Zwecke, die Beziehungen zwischen Landschaft und Literatur durch Karten deutlich zu machen. „Diese Karten sollen einerseits zeigen, welche Landschaften überhaupt an der Hervorbringung der bedeutenderen Dichter und Denker Anteil haben, anderseits, welche Landschaften oder Städte zu gewissen Zeiten besondere Anziehungskraft für diese Geister besessen haben." Es ist für jeden Literaturforscher und Literaturfreund wertvoll, an der Hand der 13 Haupttafeln und einer grösseren Zahl von Nebenkarten die Geschichte des deutschen Schrifttums bis zum Jahre 1848 zu verfolgen. Dass die letzten 6 Jahrzehnte nicht berücksichtigt worden sind, ist erklärlich genug. Die Tafeln 14 und 15 enthalten ausserdem noch eine Anzahl Lebenskarten (Luther, Sachs, Opitz, Klopstock, Wieland, Lessing, Herder, Schiller, Goethe, Kleist, Hebbel, Grillparzer).

Behufs sicherer Orientierung wäre es wünschenswert, dass natürliche Stützpunkte — am besten die Flussläufe — mit in die Skizzen eingezeichnet wären. Vielleicht entschliessen sich Verfasser und Verlag bei einer 2. Auflage dazu, obwohl ich die damit verbundenen Schwierigkeiten nicht verkenne. Es ist für den Benutzer des Kartenwerkes unbequem und zeitraubend, politische und physikalische Karten daneben zu halten, damit er sich genau zurechtfindet. Das beigefügte Sachregister ist, wie ich mich durch verschiedene Proben überzeugt habe, gründlich und genau, die äussere Ausstattung des Werkes zwar einfach, aber geschmackvoll.

Joseph Victor v. Scheffel, 5. Heft der Bilder aus der neueren Literatur, herausgeg. von **August Otto,** Kgl. Seminarlehrer in Hilchenbach. 111 S. Minden i. W., C. Marowsky.

Ottos Bilder stellen uns Rosegger, Gerok, Raabe, Riehl, Scheffel, Storm, Mörike, Keller, Freitag, Dahn, also das Leben und Schaffen von Männern mit gesunder, gut deutscher Gesinnung vor Augen. Die Lebensgeschichte Scheffels — in der Hauptsache im Anschluss an die Biographie von Joh. Proelss — ist

frisch und anschaulich geschrieben und eröffnet gleichzeitig das Verständnis für das poetische Schaffen des Dichters. Der „Trompeter von Säkkingen" und der „Ekkehard" sind dabei, wie recht und billig, in ausführlicherer Weise bedacht. Lehrreich wird die Monographie besonders auch dadurch, dass sie das Leben Scheffels mit der allgemeinen politischen Geschichte und der Geschichte Badens in Verbindung bringt und seine Beziehungen zu anderen bedeutenden Männern (Emil Frommel, Moritz v. Schwind, Ludwig Hänsser und andere Mitglieder des „Engeren" in Heidelberg, Paul Heyse, Wilhelm Riehl, Anselm Feuerbach, Felix Dahn, Anton v. Werner, Adolf Hausrath) aufdeckt.

Oschatz. Dr. Meinhold.

Fritz Lehmensick, Kernlieder der Kirche in Stimmungsbildern. Dresden-Blasewitz, Verlag von Bleyl und Kaemmerer (O. Schambach) 1907. XVI und 156 S. Brosch. 2 M 60 Pf., geb. 3 M. 20 Pf.

Es ist eine besondere Freude, ein so wertvolles Hilfsmittel für den evangelischen Religionsunterricht, wie das vorliegende, anzeigen zu können. Bisher war wohl die „Behandlung des Kirchenliedes auf historischer Grundlage" von Fritz Achenbach die beste Anleitung zu dieser schwierigen Seite des Religionsunterrichtes. Aber A. ist zu schematisch, zu trocken und zu schwierig für die Kinder. L. wendet eine ähnliche Methode an, aber mit lebendigerer Phantasie und wärmerem Gefühl. Jedem Lied gibt er einen anschaulichen Untergrund, aus dem in natürlicher Weise die Stimmung herauswächst, die in den Versen des Liedes ihren Ausdruck findet. Dabei liegt ihm jeder unfreie Schematismus fern. Je nach den besonderen Verhältnissen legt er biblische Geschichten des Alten oder Neuen Testamentes, Situationen aus der Kirchengeschichte oder Weltgeschichte, die Zeitlage oder die persönlichen Verhältnissen des Dichters, aus der heraus ein Lied entstanden ist oder auch eine freie Phantasieschöpfung aus dem Leben der Gegenwart seiner Behandlung zu Grunde. Die Unterstreichung der zu betonenden Worte ist überflüssig.

Der Beurteiler hat die Methode Lehmensicks im Unterricht erprobt und damit vorzügliche Ergebnisse erzielt. Das Buch wird jeden, dem die Behandlung der Kirchenlieder bisher Schwierigkeit gemacht hat, auf den richtigen Weg leiten und ihm diesen Zweig des Religionsunterrichtes lieb machen.

Pirna. Dr. H. Tögel.

Dr. E. Kotte, Oberlehrer, Dresden, Lehrbuch der Chemie für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht. I. Teil: Einführung in die Chemie. Bleyl & Kaemmerer, Dresden 1908. Preis geb. 3 M.

Der Verfasser nennt sein Buch einen Lehrgang „auf moderner Grundlage nach methodischen Grundsätzen" und bezeichnet damit trefflich die Eigenart seiner Arbeit. Das Buch ist aus der Praxis herausgewachsen und didaktische Gesichtspunkte haben zu einer Aufnahme und teilweisen Elementarisierung von wichtigen Kapiteln der modernen Chemie geführt. So ist diese Einführung eine „physikalische Chemie" geworden, ein Lehrgang, der bewusst den physikalischen Gehalt der Einzelerscheinungen und allgemeinen Gesetze in den Vordergrund rückt.

Die Gedankenarbeit, die der Verfasser damit geleistet hat, wird besonders der zu schätzen wissen, — das trifft die meisten Lehrer an unseren höheren Schulen — der mit physikalisch ungenügend vorgebildeten Schülern den chemischen Kursus beginnen soll und der, der chemische Schülerübungen mit seinem Unterrichte verbindet.

Schon in den ersten Kapiteln treten quantitative Versuche auf, deren Ergebnisse graphisch und tabellarisch dargestellt werden. Die experimentellen Ergebnisse über Gewichts- und Volumenverhältnisse führen in sehr einfacher und übersichtlicher Weise zu den chemischen Grundgesetzen und zu stöchiometrischen Proportionen. Es muss dem Verfasser als Verdienst angerechnet werden, dass er diese schwierigen Kapitel in seiner „Einführung" an einfachen Experimenten ermöglicht, und dass er

die Atomhypothese erst einführt, nachdem diese quantitativen Beziehungen erkannt und geübt sind. Nur so wird der Atombegriff für den Schüler ein Werkzeug, nur dadurch wird der Schüler bewahrt, die Hypothese als Grundlage der ganzen Chemie zu beurteilen und den Erfahrungsgehalt der Experimente zu übersehen.

Zu einem Spiel mit halbverstandenen chemischen Formeln, die den Schüler zum wissenschaftlichen Dünkel erziehen, verleiten aber alle Lehrbücher, die chemische Gleichungen als „Abkürzungen" der Beschreibung von Experimenten benützen, ehe die Verbindungsgesetze und die Volumgesetze ausreichend behandelt sind. Dann bildet der Unterricht das Gedächtnis, aber nicht das Denken und die Schüler stehen ratlos, wenn sie das einfachste Experiment selbst machen sollen.

Besonders hervorgehoben sei die Behandlung des Lösungsbegriffes. Von der klaren Unterscheidung von Gemenge und Lösung, von der Auffassung des Gleichgewichts in Lösungen, die durch eine elementare Jonentheorie gestützt wird, und der Erweiterung dieses Gleichgewichtsbegriffes zu dem des allgemeinen chemischen Gleichgewichtes kann man viel für das selbständige Denken der Schüler erwarten.

Als Vorzug des Buches müssen die einfachen und klaren Zeichnungen besonders erwähnt werden. Möchte sich des Buch die berechtigte Wertschätzung in weitesten Kreisen recht bald erwerben.

Leipzig. O. Frey, Sem.-Oberl.

Prof. Dr. A. Müller, Wandtafeln zur Erklärung der Formen der Erdoberfläche. 2 Tafeln in sechsfachem Farbendruck nach Originalen von Leo Kainradl. — Format 123 : 176 cm. Preis einer Tafel unaufgezogen 5 M., auf Leinwand unlackiert mit Stäben 8 M., auf Leinwand lackiert mit Stäben 9 M. Schreiber, Esslingen, 1907.

Die Wandtafeln sind für den ersten geographischen Unterricht bestimmt und wollen dem Entwicklungsgedanken, der die moderne Erdkunde beherrscht, gerecht werden. Tafel I enthält die Formen am Boden und am Rande stehender Gewässer (Delta, Nehrung, Küstenlagune, Düne, Form der Küstenlinie — Brandungswirkung an der Steilküste, Vorsprünge, Fjorde, Inselformen), Tafel II binnenländische Formen (Talbildung, Verwitterung, einebnende Kräfte usw.).

Man darf unter den Tafeln nicht eine neue Form der Veranschaulichungsmittel für die sogenannten „geographischen Grundbegriffe" suchen, die heute so häufig einen allzubreiten Raum im heimatkundlichen Unterrichte einnehmen. Sie beschränken sich ausschliesslich auf diejenigen Landschaftstypen, die in Lehrbüchern der physischen Erdkunde und der dynamischen Geologie behandelt werden. Die Verwendung für „den ersten geographischen Unterricht", wie sie der Verfasser im Sinne hat, ist nicht recht verständlich. Eine systematische Behandlung der auf den Tafeln dargestellten Formen ist bei Volksschülern wie auch bei den Sextanern der höheren Lehranstalten unmöglich, und eine gelegentliche Herbeiziehung derselben im Verlaufe des Unterrichts ist deswegen untunlich, weil solche Gesamtlandschaften, wie sie auf den Tafeln zur Darstellung gelangen, nirgends existieren. Sie im Unterrichte verwenden zu wollen, ist ebenso falsch, als wenn man im Geschichtsunterrichte wollte verschiedene Zeitalter, etwa Belagerungsepisoden aus dem 30jährigen Kriege und der Erstürmung von Port Arthur, oder in der Biologie künstliche Lebensgemeinschaften auf einem Bilde vereinigen.

Loschwitz. Dr. E. Schöne.

Eingegangene Bücher.

(Besprechung vorbehalten.)

Rein, W., Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Aufl. 6. Bd. 1. Hälfte. Musikalische Erziehung. — Österreichisches Schulwesen. Langensalza 1907, Beyer & Söhne.

Richter, Prof. Dr. R., Einführung in die Philosophie. Leipzig 1907, Teubner. Preis geb. 1,25 M.

Verworn, Prof. Dr. M., Die Mechanik des Geisteslebens. Ebenda. Pr. geb. 1,25 M.

Walsemann, A., Das Interesse, neubearb. von Dr. Herm. Walsemann. Hannover 1907, C. Meyer. Pr. 1,80 M.

Dürr, Prof. Dr. E., Die Lehre von der Aufmerksamkeit. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. Pr. geb. 4,40 M.

Schreiber, H., Geschichtliche Entwicklung der Anschauung. Paderborn 1907, Schöningh.

Nieden, Dr. J., Psychologie und Logik und ihre Bedeutung für die allgemeine Bildung. Strassburg i. E. 1907, Strassburger Druckerei und Verlagsanstalt.

Heise, F., Ziele und Wege zur Vervollkommnung des Menschengeschlechts. Leipzig, Siegismund & Volkening. Pr. 1 M.

Eberhardt-Humanus, Ernst, Die Polarität als Grundlage einer einheitlichen Weltanschauung. Berlin-Schlachtensee 1907, Wilh. Schwaner. Pr. 50 Pf.

Meumann, Prof. Dr. E., Einführung in die Ästhetik der Gegenwart. Leipzig 1908, Quelle & Meyer. Pr. geb. 1,25 M.

Weber, Dr. Adolf, Die Grossstadt und ihre sozialen Probleme. Ebenda. Pr. geb. 1,25 M.

Petersen, Dr. Joh., Die öffentliche Fürsorge für die sittlich gefährdete und die gewerblich tätige Jugend. Leipzig 1907, Teubner. Pr. geb. 1,25 M.

Derselbe, Die öffentliche Fürsorge für die hilfsbedürftige Jugend. Ebenda. Pr. 1,25 M.

Neuendorff, Dr. Edmund, Moderne pädagogische Strömungen und ihre Wurzeln im geistigen Leben der Zeit. Realschule zu Haspe 1907.

Richter, Dr. P., Martin Luthers pädagogische Schriften und reformatorische Verdienste um Schule und Unterricht. Halle a. S. 1907, H. Schroedel. Pr. 1.25 M.

Flügel, O., Herbarts Lehren und Leben. Leipzig 1907, Teubner. Pr. geb. 1,25 M.

Hensel, Prof. Dr. P., Rousseau. Ebenda. Pr. 1,25 M.

Geiger, Prof. Dr. Ludwig, Jean Jacques Rousseau. Sein Leben und seine Werke. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. Pr. geb. 1,25 M.

Toischer, Dr. Wendelin, Geschichte der Pädagogik. Kempten und München 1907, Jos. Kösel. Pr. 1 M.

Gurlitt, Prof. Dr. L., Pestalozzi. Auswahl aus seinen Schriften. Stuttgart, Greiner und Pfeiffer. Pr. geb. 2,50 M.

Rebhuhn, A., Briefe Adolf Diesterwegs. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. Pr. geb. 2,60 M.

Münch, Prof. Dr. Wilhelm, Jean Paul. Berlin 1907, Reuther & Reichard. Pr. 3 M.

Oikonomos, Dr. phil. Christos P., Die pädagogischen Anschauungen des Adamantios Korais und ihr Einfluss auf das Schulwesen und das politische Leben Griechenlands nebst einem Abriss der geschichtlichen Entwickelung des griechischen Schulwesens von 1453—1821. Leipzig 1908, A. Deichert. Pr. 2,80 M.

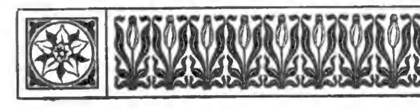
Monroe, Prof. Dr. Paul, A Brief Course in the History of Education. New York 1907, The Macmillan Company.

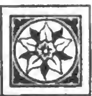
Mitteilungen der Gesellschaft f. deutsche Erziehungs- u. Schulgeschichte. 18. Jahrg. (1908), 1. Heft. Berlin, A. Hofmann & Komp.

Conrad, P., Grundzüge der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften in elementarer Darstellung. I. Teil: Psychologie. II. Teil: Elemente der Ethik und allgemeine Pädagogik. 1. bis 4. Lief. 2. verb. u. verm. Aufl. Chur 1906 und 1908, F. Schuler. Pr. geb. je 7 Fr.

(Fortsetzung folgt.)

Druck von A. Rietz & Sohn in Naumburg a. S





A. Abhandlungen.

I.

Willensbildung und Interesse.[1])

Von Dr. **M. Schilling.**

Ein Blick auf die pädagogische Literatur der Gegenwart und der jüngsten Vergangenheit zeigt bunte Bilder in buntem Wechsel. Bald wird die Kunsterziehung auf den Schild erhoben, bald eine Persönlichkeitspädagogik proklamiert, die die Persönlichkeit des Lehrers zum Zentralbegriffe der ganzen Pädagogik macht; bald wieder findet man, dass der Lehrer und Erzieher lediglich vom Kinde die Direktiven seines Tuns zu empfangen und dem Kinde zu folgen hat; heute lässt man die Erziehungsschule gelten, morgen erwartet man alles Heil von der Arbeitsschule; hier stellt man für die Behandlung der verschiedenen Unterrichtsstoffe feste Regeln auf, die der Lehrer wie mathematische Formeln zu handhaben hat, dort gilt es als die beste Methode, keine Methode zu haben.

Anstatt an das historisch gegebene Wertvolle anzuknüpfen und es unter Benutzung der reichen modernen Hilfsmittel fruchtbar für die unterrichtliche und erzieherische Praxis auszugestalten, erfasst man, des historischen Zusammenhangs oft unbewusst, einen an sich richtigen Gedanken, um ihn ohne Rücksicht aufs Ganze der Pädagogik einseitig zu überspannen und als neue Pädagogik zu verkündigen.

Mit starker Energie verbundene Einseitigkeit führt zu radikalem Tun. Radikalismus ist stets unhistorisch. Umwertung aller Werte ist sein Schlagwort. Was er Umwertung nennt, ist oft nur eine Verkennung alter Werte. Er stösst vorwärts und zerreisst die Fäden der Entwicklung. Feuer und Schwert sind seine Waffen; ihn verzehrt die eigne Glut. Daher der rasche Wechsel einseitiger, mit radikaler Heftigkeit geforderter und geförderter Bestrebungen.

---

[1]) Erweiterter Konferenzvortrag, gehalten auf der 32. Hauptkonferenz der Lehrer des Schulinspektionsbezirks Rochlitz 1907.

Die Pädagogik muss, wie alle Wissenschaften, die Theologie nicht ausgeschlossen, der Entwicklungsidee Rechnung tragen. Die Idee der Entwicklung ist aus historischem Denken geboren. Das historische Denken wahrt den Zusammenhang mit der Vergangenheit und damit die Kontinuität der Wissenschaft. Pestalozzi und Herbart sind in vieler Munde. Wie viele aber kennen sie? Die Hast der Gegenwart schöpft eilig aus den bequemen Sammelbrunnen zweiten, dritten und noch tieferen Ranges und entwöhnt sich des Genusses lebendigen Quells von den Höhen. Daher so grosse Meinungsverschiedenheiten, so viele Missverständnisse, so viel Kritiklosigkeit neuauftauchenden und Anspruch auf Originalität erhebenden Gedanken gegenüber. Nicht auf Schlagwörter, sondern nur auf klare Begriffe kann eine Wissenschaft gegründet werden. Die Pädagogik arbeitet mit den Mitteln der Gegenwart, doch ist sie kein Mode- und Saisonartikel. Die fast an Zerfahrenheit grenzende Unruhe auf dem Gebiete des Erziehungswesens scheint mit veranlasst zu sein durch einen Mangel an Klarheit über die pädagogischen Grundbegriffe. Man operiert zwar allenthalben mit ihnen, denkt aber oft sehr Verschiedenes dabei.

Wir werden, ohne den Blick für die Bedürfnisse und Fortschritte der Gegenwart zu verlieren, die Quellen immer von neuem aufsuchen und freilegen müssen, aus denen der Strom der Gegenwart gespeist wird; wir werden dem, was pädagogischer Tiefblick und Weitblick geschaut hat, immer von neuem nachdenken müssen, um grosse und richtige Gedanken klar und rein zu erfassen und nicht der Vergessenheit anheimfallen zu lassen; wir werden die Aufmerksamkeit immer wieder den Grundbegriffen der Pädagogik zuwenden müssen. So nur kommt Zusammenhang und Folgerichtigkeit in die Pädagogik und wird sie auf die Bahn sicheren Fortschritts gestellt.

I.

Willensbildung und Interesse! Diese Betrachtung schliesst sich der in den „Pädag. Studien“ (1907, Heft 1) veröffentlichten Abhandlung über Unterricht und Interesse an. Das Interesse, das der erziehende Unterricht anzustreben hat, wurde auf Grund des Umrisses pädagogischer Vorlesungen und der Allgemeinen Pädagogik von Herbart durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

1. Das Interesse ist Selbsttätigkeit, die aus der unwillkürlichen und zwar der apperzipierenden Aufmerksamkeit sich entwickelt.
2. Es ist ein Streben nach Erweiterung des Wissens und steht der Gleichgültigkeit entgegen.
3. Das Interesse hängt mit unwillkürlichem Wohlgefallen an seinem Gegenstande, dem es als solchem, nicht aber in

Rücksicht auf künftige Zwecke und Vorteile einen Wert beilegt.

4. Das Interesse ist ein dauernder Gemütszustand, der Denken, Fühlen und Streben, also alle Grunderscheinungen des seelischen Lebens in sich schliesst, ein Gemütszustand, in dem notwendige Bedingungen der Entstehung eines sittlichen Willens liegen.

Mit der letzten Bemerkung wird angedeutet, dass das Interesse noch nicht Wille ist, sondern nur eine Bedingung seiner Entstehung. Da nun die Erziehung die sittliche Persönlichkeit oder die Bildung eines sittlichen Charakters anzustreben hat, der Charakter aber im Willen seinen Sitz hat: so darf die Jugenderziehung nicht bei der Pflege des Interesse stehen bleiben. Sie muss auch die anderen Faktoren der Willensbildung berücksichtigen.

Wenn das Interesse noch nicht Wille ist, erhebt sich die Frage: Wie kann aus dem Interesse Wille werden? Diese Frage lässt sich nicht ohne weiteres beantworten. Man möchte zuvor darüber Aufschluss haben, was Wille ist. Da aber sehen wir uns einem Problem gegenüber, an dessen Lösung die bevorzugtesten Geister gearbeitet haben, ohne dass bis heute ein befriedigendes Ergebnis gewonnen ist.

Der Erzieher kann auf diese Antwort nicht warten; er wird von der Sorge um die Gegenwart gedrängt. Metaphysische und psychologische Probleme dürfen ihm nicht zum Vorwande werden, das Wichtigste zu vernachlässigen. Wir verzichten daher bis auf weiteres auf die philosophische Beantwortung der Frage: Was ist der Wille? stellen uns mit Herbart entschlossen auf den Erfahrungsbegriff des Willens und lassen uns von den Widersprüchen, die allen Erfahrungsbegriffen, also auch dem vom Willen innewohnen, nicht beunruhigen und beirren; ebensowenig, wie von den sich widersprechenden Antworten auf die Frage: Ist Willensbildung möglich oder nicht? Wir halten sie auf Grund der Erfahrung für möglich und versuchen das Möglichste. Damit wird selbstverständlich die wissenschaftliche Notwendigkeit, jene Fragen zu erheben und an ihrer Lösung zu arbeiten, nicht bestritten.

Die Pädagogik muss die Möglichkeit einer Willensbildung annehmen. Ein spontaner (autonomer, ursachloser) Wille ist in der Erfahrung nicht gegeben. Der empirische Wille ist von Gedankenverbindungen, Gefühlsregungen und physischen Voraussetzungen abhängig. Herbart hat dieser Tatsache Rechnung getragen und auch erkannt, dass der Kantische kategorische Imperativ eine leere Formel ist, die bei der Erziehung zur Sittlichkeit versagen muss. Mit der Forderung der Willensbildung hat Herbart der Erziehung die höchste und schwerste Aufgabe gestellt, ohne Zweifel aber auch die Sache an der Wurzel gefasst.

Was ist Wille? Herbart sagt: „Wer da spricht: ich will! — der hat sich des Künftigen in Gedanken schon bemächtigt; er sieht sich schon vollbringend, besitzend, geniessend. Zeigt ihm, dass er nicht könne: er will schon nicht mehr, indem er euch versteht" (Allg. Päd. 3. B., 4. Kap. I, S. 163).[1])

In Münchs „Zukunftspädagogik" heisst es: „Zwischen dem Sollenden und dem, der das Sollen auferlegt, besteht eine Art von Feindschaft oder doch Spannung; wer uns das Bewusstsein des Könnens vermittelt, wird uns zum Freund." Mit andern Worten: durch das Bewusstsein des Könnens wird die Spannung zwischen dem Sollen und dem fremden Wollen gelöst; durch das Bewusstsein des Könnens wird das im Sollen mir entgegentretende fremde Wollen zu meinem Wollen, zu einem Selbstgebot, das ich als freien Entschluss empfinde. Prof. Dr. Julius Baumann in Göttingen hat eine Schrift über „Wille und Charakter" (Berlin 2. Aufl. 1905, Reuther & Reichard) herausgegeben. Er nennt sie eine Erziehungslehre auf moderner Grundlage. In dem Abschnitte über die physiologische Bedingtheit des Willens führt er u. a. folgende Aussprüche zeitgenössischer Autoritäten an: „Die Begehrungen werden eingeteilt in Wunsch-, Strebens- und Willensakte. Das wesentlichste Merkmal des Wunsches ist das völlige Absehen von der Verwirklichung. Kommen zur Vorstellung Bewegungs- oder psychische Anstrengungsempfindungen hinzu, so entsteht ein Streben. Treten Urteile über die Erreichbarkeit zum Wunsche oder zum Streben hinzu, so entsteht das Wollen" (von Ehrenfels). — „Wünschen ist Streben, bei dem es sein Bewenden hat, Wollen Streben, das Hindernisse überwindet, Wollen ist, wenn ich zur Verwirklichung des Zieles etwas tun kann" (Lipps). Baumann selbst vertritt diesen Willensbegriff. Ich führe das nur an, um zu beweisen, dass Herbarts Auffassung von der Entstehung des Willens modernen Anschauungen entspricht. Das möchte ich denen gegenüber betonen, die es ihm zum schweren Vorwurf machen, dass er den Willen nicht für autonom (für ursprünglich) hält, dass er den Kantischen Begriff der transzendentalen, ursachlosen Freiheit, den Begriff einer Freiheit als absoluter Selbstbestimmung ablehnt. Herbart lehnt diesen Willensbegriff ab, weil die Annahme eines absolut freien Willens einen erzieherischen Einfluss in der Richtung der Willensbildung ausschliesst.

Man hat Herbarts Auffassung von der Entstehung des Willens in die Formel gefasst: Der Wille ist das Wissen vom Können. Damit wird aber Herbarts Auffassung nicht scharf getroffen. Die Formel ist knapp und merkt sich leicht, doch erschöpft sie den Begriff, ich will lieber sagen: die Charakteristik des Willens nicht. Das blosse Wissen vom Können erzeugt, wie die tägliche Erfahrung

---

[1]) Es wird im folgenden stets nach der Ausgabe von Dr. Th. Fritzsch (Leipzig, Reclam) zitiert.

lehrt, noch nicht den Willen. Richtig aber ist und halten wir das zunächst fest: Wenn jemand weiss, dass er etwas nicht kann, so kann er auch dieses Etwas nicht wollen. Besteht jemand trotz des Wissens vom Nichtkönnen auf einem Vorhaben, so nennen wir ein solches Verhalten nicht Wollen, sondern Unvernunft. Der Wille ist nicht ein blosses Wissen vom Können, aber auch mehr als ein blosser Antrieb.

Wie gelangen wir zum Wissen vom Können? Die Antwort kann nur lauten: durch die Tat, und zwar durch die gelingende und oft geübte Tat. Einen anderen Weg gibt es nicht. Hier kann niemand für mich eintreten. Das bedarf keines Beweises. Herbart spricht sich darüber nicht näher aus. Er begnügt sich mit der Behauptung, dass die Tat den Willen aus der Begierde erzeugt (Allg. Päd. S. 164/65), indem sie das Wissen vom Können vermittelt. Das Tun, das Handeln, Sichbetätigen ist also nach Herbart eine wesentliche Voraussetzung für die Entstehung des Willens. Baumann stimmt hierin in seiner angeführten Schrift mit Herbart überein; er begründet die Bedeutung der Betätigung für die Willensbildung eingehend physiologisch und psychologisch mit den Mitteln der modernen Wissenschaft. Er untersucht das Abhängigkeitsverhältnis zwischen Betätigung, Vorstellung und Wertschätzung und gelangt auf diesem Wege zu Hauptgesetzen der Willens- und Charakterbildung. Den Ergebnissen seiner Untersuchung und ihrer Anwendung auf die Willensbildung kann man sich vom Standpunkte der Herbartschen Pädagogik anschliessen, ein Beweis, dass Herbart in seinen Erfahrungsbegriff des Willens mancherlei eingeschlossen hat, was tiefer eindringende Untersuchung mit den Mitteln fortgeschrittener Wissenschaft bestätigt. Es möge genügen, wenn hier nur folgende Sätze aus Baumanns Schrift angeführt werden. „Zweierlei ist die Hauptsache:

1. vielseitige Ausbildung des Tuns, d. h. der verschiedenen Arten von Bewegungen, denn ohne diese bleibt es bald beim Wünschen und ergibt keinen effektiven Willen;
2. vielseitige Ausbildung des Vorstellens, denn ohne diese bleibt der Geist dürftig und ungelenk. Auf diese Weise kann dem Misslingen vorgebeugt, dem Gelingen Leichtigkeit vorausbereitet werden“ (S. 47).

Das Interesse und die Tat, die Betätigung haben wir als Bedingungen der Willensbildung bezeichnet. Wie aber gelangen wir von dem Gemütszustande des Interesse zur Tat? Der bekannte badische Schulmann Geh. Rat Dr. E. v. Sallwürk behauptet, dass es nicht klar werde, wie bei Herbart das Interesse zur Tat gelangen könne (Lit. Beil. No. 11 z. Päd. Zeitung 1905, No. 44). Treten wir der Sache näher! Es kann hier nur das ursprüngliche, oder unmittelbare Interesse in Frage kommen. Wir haben es kennen

gelernt als ein Streben nach Erweiterung des geistigen Besitzes, verbunden mit unwillkürlichem Wohlgefallen an seinem Gegenstande, verbunden also mit warmen Gefühlstönen. Herbart weist darauf hin, dass sich das Interesse dadurch über die blosse Wahrnehmung erhebt, „dass bei ihm das Wahrgenommene den Geist vorzugsweise einnimmt und sich unter den übrigen Vorstellungen durch eine gewisse Kausalität geltend macht" (Allg. Päd. 2. B. 2. Kap. I, S. 72). Diese Kausalität, diese Wirksamkeit der den Geist vorzugsweise einnehmenden Vorstellung, tritt nach Herbart hervor im Merken (Aufmerken, Beobachten)[1]) und kann zum Erwarten, zum Fordern und zum Handeln fortschreiten. Das, worauf beim Interesse die Aufmerksamkeit gerichtet ist, ist das Gegenwärtige; davon geht das Erwarten aus. Das Erwartete aber liegt in der Zukunft. „Veränderte aber," fährt Herbart fort (Allg. Päd. 2. B. 2. Kap. II, S. 73), „der Gemütszustand sich so, dass der Geist mehr in das Künftige als in das Gegenwärtige sich verlöre, und risse die Geduld, welche im Erwarten liegt: so würde aus Interesse Begehrung, und diese würde sich durchs Fordern ihres Gegenstandes ankündigen. Das Fordern aber, wenn ihm die Organe dienstbar sind, tritt als Handlung hervor." Soweit Herbart! Der Begriff „begehren" umfasst bei ihm alle geistigen Regungen, die aus dem Bereich des Innenlebens hinausstreben und auf den Besitz eines Gegenstandes gerichtet sind.

Wenn also das Wahrgenommene, das im Interesse den Geist vorzugsweise einnimmt, in seiner Wirkung die Grenze des Aufmerkens und Erwartens, d. i. die Grenze des Interesse, überschreitet, so geht der Gemütszustand des Interesse in den des Begehrens über; in dem auf das Zukünftige gerichteten Erwarten bereitet sich das Begehren vor. Das Begehren kündigt sich durch das Fordern seines Gegenstandes an. Das Interesse hängt an seinem Gegenstande, aber es disponiert nicht über ihn; die Begehrung fordert ihren Gegenstand; das Handeln greift zu.[2])

Wir haben das Interesse und die Tat Bedingungen der Willensbildung genannt; nach Herbarts Ansicht geht jedoch die Tat nicht unmittelbar aus dem Interesse hervor, sondern aus der dem Interesse entsprungenen Begehrung, also aus einem vom Interesse verschiedenen, jenseits seiner Grenze liegenden Gemütszustande. Der

---

[1]) Allg. Päd. S. 73, Umriss (her. v. H. Zimmer) S. 46, Aphorismen (her. von Bartholomäi) S. 459.

[2]) Nicht möchte ich mit Felsche (Die Hauptpunkte der Psychologie usw., Cöthen 1904, S. 312 ff.) die Kausalitäten der im Interesse den Geist vorzugsweise einnehmenden Vorstellung, die Stufen des Interesse nennen; dann müsste man Begehren und Handeln in den Begriff des Interesse einschliessen und dürfte vom Interesse nicht sagen, dass es am angeschauten Gegenwärtigen haftet, an seinem Gegenstande hängt, nicht aber über ihn disponiert (Herbart, Allg. Päd. 2. Kap. I). Jene Kausalitäten werden richtiger als Stufen der geistigen Regsamkeit zu bezeichnen sein.

Weg vom Interesse zur Tat führt durch die Begehrung. Im Begehren liegen demnach die Motive, die Antriebe zum Handeln. Herbart behauptet also gar nicht, wie v. Sallwürk anzunehmen scheint, dass das Handeln unmittelbar aus dem Interesse hervorgeht. Wohl aber ergibt sich aus unserer Darlegung, wie wichtig die Pflege des Interesse für das Begehren und somit für die Willensbildung ist. Ein schwaches Interesse wird entweder gar kein oder nur ein schwaches Begehren erzeugen; einem schwachen Begehren mangelt die Kraft zur Tat, und es entsteht kein Wille. Ein einseitiges Interesse erzeugt ein einseitiges Begehren. Einseitiges Begehren aber entartet, wenn es stark genug ist, zur Begierde und Leidenschaft; der Wille, der durch Taten der Leidenschaft erzeugt wird, unterliegt der Verurteilung. Hängt das Interesse an Unlöblichem, dann ist auch das Begehren und der durch die Tat daraus erwachsende Wille unlöblich. Treffend wird deshalb das Interesse im Herbartschen Sinne als Wurzel des Willens bezeichnet. Aber wie die Frucht nicht unmittelbar der Wurzel entwächst, so geht auch der Wille ebensowenig wie die Tat nicht unmittelbar aus dem Interesse hervor. Das Interesse sieht und beobachtet scharf, verweilt gern und mit Ausdauer bei seinem Gegenstande, sich nach allen Seiten in ihn vertiefend; es schafft so einen Reichtum inneren Lebens. Hingabe und Geduld sind seine Merkmale. „Das geduldige Interesse kann nie zu reich werden; und das reichste Interesse wird am ersten geduldig bleiben“ (Herbart, Allg. Päd. 2. B. 2. Kap. II, S. 74). Ein Reichtum inneren Lebens, innerer Regsamkeit aber ist die Voraussetzung eines kräftigen, vielseitigen Wollens.[1])

Das Interesse bildet nach Herbart die unterste Stufe auf der Leiter menschlicher Regsamkeit (Allg. Päd. 2. B. 2. Kap., S. 71 fg.). Die innere Regsamkeit schreitet fort zur Stufe des Begehrens und erreicht ihren Gipfel im Handeln.

Wir wissen aus dem Dargelegten, dass der Wille nicht unmittelbar aus dem Interesse hervorgeht, sondern durch die Tat aus dem Begehren erzeugt wird.[2]) Der Erzieher darf deshalb nicht bei

[1]) Prof. P. Natorp in Marburg ist entgegengesetzter Meinung. In der Deutschen Schule 1899, Heft 7 u. 8 (Gesammelte Abhandlungen I, 382) sagt er, nur wenn das Wollen das Interesse bestimme, nicht umgekehrt, könne dieser Begriff zum Zentralbegriffe der Pädagogik werden. Diese Abweichung erklärt sich daraus, dass Natorp von einem ganz anderen Willensbegriffe ausgeht als Herbart. Natorp vertritt den Kantischen Begriff; er behauptet, dass der Wille autonom, etwas Ursprüngliches sei. Fasst man jedoch mit Herbart den Willen als ein Produkt der geistigen Entwicklung auf, so muss man zu der Ansicht gelangen, dass das Interesse die Wurzel des Willens ist, nicht aber der Wille die Wurzel des Interesses. Dieser Unterschied ist für die Gestaltung der pädagogischen Praxis von tiefgehendem Einflusse.

[2]) Herbart drückt sich so aus: „Die Tat erzeugt den Willen aus der Begierde“ (3. B. 4. Kap. I). Damit meint er selbstverständlich nicht das sittlich-anstössige Begehren, das wir tadelnd Begierde nennen; deshalb ist oben dieser Ausdruck vermieden und Begehren oder Begehrung gesetzt worden. Früher wurde das Wort Begierde ohne den tadelnden Nebensinn gebraucht, den wir heute in der Regel damit verbinden.

der Pflege des Interesse stehen bleiben; er muss dafür sorgen, dass auf der nächsten Stufe der inneren Regsamkeit, der Stufe des Begehrens, wertvolle Motive des Handelns sich bilden, rein, vielseitig und stark genug, um zur Tat zu treiben, die das Wissen vom Können erzeugt. Auch solche Motive sind noch nicht Wille. Das aus Antrieben des blossen Begehrens hervorgehende erstmalige Tun hat mehr den Charakter eines Ereignisses, als einer Willenshandlung; es ist unwillkürlich. Nur durch übende Wiederholung des Tuns entsteht das Bewusstsein des Könnens und verbinden sich die Antriebe des Begehrens und die Tat so eng miteinander, dass sie sich gegenseitig leicht reproduzieren. Dann erst wird das Begehren zum Wollen und kann der Wille zum Tatmotiv werden. Das Kind wird durch das erstmalige, unmittelbar seinem Begehren entspringende gelingende Tun wie durch einen unerwarteten Erfolg überrascht. Auch der Erwachsene, der vom Begehren zu rascher Tat sich hinreissen lässt, steht nicht selten betroffen und ruft: Das habe ich nicht gewollt! Die populäre Auffassung vertritt mehr den Satz: Ich kann, weil ich will. Sie sieht in der Tat nur die Wirkung eines Willens. Und doch besteht auch der Satz zu recht: Ich will, weil ich kann, d. h. der Wille ist das Erzeugnis, die Wirkung der Tat. Der scheinbare Widerspruch löst sich so: bei der Entwicklung des Willens geht die Tat dem Willen voraus, wirkt sie als Ursache; beim fertigen Willen folgt die Tat dem Willen, wirkt der Wille als Motiv. Wir aber wollten unsere Aufmerksamkeit nur auf die Willensbildung, auf die Entwicklung des Willens lenken. Deshalb durften wir den Willen nicht schon als vorhanden annehmen und als Motiv ins Auge fassen, mussten vielmehr die Antriebe zur Tat in einer Vorstufe des Willens, im Begehren aufsuchen. So entstand die Reihe: Interesse, Begehren, Tat, Wille.[1])

Mit dem Satze: Der Wille ist das Wissen vom Können — wird das Wesen des Willens nicht erschöpft, sondern nur ein charakteristisches Merkmal scharf zugespitzt hervorgehoben. Der Wille ist mehr als blosses Wissen vom Können: er schliesst in sich das beharrliche Streben und die warme Gefühlsbetonung des Interesse mit seiner unwillkürlichen Hingabe und geduldigen Ausdauer, das in die Aussenwelt strebende Fordern des Begehrens mit seinen mannigfaltigen und geheimsten Motiven und das zuversichtliche Bewusstsein von der Möglichkeit des Vollbringens. Er trägt als ein Gewordenes alle Spuren seines Werdens in sich.

O. Willmann bemerkt in seiner Didaktik als Bildungslehre (II, 352): „Bei Herbart erhält das Können im Ganzen des Systems

[1]) Im volkstümlichen Sprachgebrauche wird Begehren nicht als eine Vorstufe des Wollens aufgefasst, sondern mit dem Wollen identifiziert. „Die Sterne, die begehrt man nicht, man freut sich ihrer Pracht" (Goethe: Trost in Tränen, Str. 7). Das Kind begehrt die Sterne, der Mann weiss, dass er sie nicht herunterholen kann; deshalb begehrt er sie nicht, d. h. hier: will er sie nicht haben.

keineswegs die ihm gebührende Stellung." Der Gang unserer Betrachtung führt zu der Behauptung: In Herbarts Erziehungssystem ist das Können eine Hauptbedingung für die Erreichung des Erziehungszieles.

Ein charakteristisches Merkmal des Interesse ist die Selbsttätigkeit. Herbart sagt kurz: „Interesse ist Selbsttätigkeit (Umriss § 71). Die Tätigkeit aber, die im Interesse sich kundgibt, ist anderer Herkunft und anderer Art, als das Tun, das aus dem Begehren hervorgetrieben wird und das Wissen vom Können erzeugt. Nach der Seite des Gefühls hin steht das Interesse im Gegensatz zur Gleichgültigkeit, nach der Seite des Strebens hin im Gegensatz zur Untätigkeit. Mit dem Satze: „Interesse ist Selbsttätigkeit" soll nur angedeutet werden: Das Interesse ist ureigene seelische Regsamkeit, eingeschlossen in den Bannkreis seelischen Lebens, nicht hinausgreifend in die Dinge der Aussenwelt, nicht eingreifend in den Gang und die Verhältnisse dieser Dinge. Das Interesse verfügt nicht über seinen Gegenstand, sondern hängt an ihm, vertieft sich in ihn. Das Tun jedoch, das das Wissen vom Können erzeugt, somit eine weitere Bedingung für die Entstehung des Willens wird, erhält seinen Antrieb durch einen anderen Gemütszustand, durch das aus dem Interesse erwachsene Begehren. Deshalb greift es zu, verfügt es über die Dinge, um sie bestimmten Zwecken dienstbar zu machen; in diesem Tun wirken die Gesinnungen aus dem stillen Kämmerlein des Herzens hinaus in die Verhältnisse der Welt und zeigen, was sie vermögen.

Auch in der Pädagogik Fichtes und Pestalozzis spielt die Selbsttätigkeit eine grosse Rolle. Dr. P. Vogel weist in seiner Schrift über Fichtes philosophisch-pädagogische Ansichten in ihrem Verhältnis zu Pestalozzi (Langensalza 1907, Beyer & S.) darauf hin, dass nach Fichte und Pestalozzi der gesamte Bildungsprozess in einer planmässigen Entfaltung des Willens und der Erkenntnis besteht, Wille und Erkenntnis aber aus der Selbsttätigkeit als ihrer gemeinsamen Wurzel entkeimen. Metaphysisch begründet Fichte diese Ansicht durch die Beschaffenheit des reinen Ichs, das ewiges Werden, absolute Tätigkeit, frei und selbstherrlich ist; psychologisch-erkenntnistheoretisch ist nach Fichte das Weltbild jedes einzelnen seine schöpferische Tat, nach Pestalozzi alles Seelenleben eine spontane Entwicklung (Vogel a. a. O., S. 92 ff.).

Im wesentlichen steht Natorp auf demselben Standpunkte. Wenn er von Selbsttätigkeit spricht, vom Selbstschöpferischen in der Bildung, so meint er die a priori-Grundlagen der Erkenntnis (Natorp, Gesammelte Abhandlungen I, 381), die vor aller Erfahrung gegeben sind; er meint, dass der Mensch nur durch die ursprünglich in der Seele liegenden Kräfte die Aussenwelt gestalte und schaffe. Dann ist, wie bei Fichte, „alles Wissen lediglich ein

Wissen von mir selbst, alle Erkenntnis Selbsterkenntnis" (Vogel a. a. O., S. 93).

Natorp lehnt von diesem seinem Standpunkte aus die nach Herbart im Interesse liegende Selbsttätigkeit ab und leugnet, dass die Regsamkeit des Interesse überhaupt Tätigkeit ist (Ges. Abh. I, 381, 451). Das ist begreiflich. Herbart erkennt ein ursprüngliches, ursachloses Wollen, vor aller Erfahrung gegebene Begriffe und Ideen, ursachlose Tätigkeiten nicht an. Wenn aber Natorp die im Interesse hervortretende geistige Regsamkeit überhaupt nicht als Tätigkeit gelten lässt, so verkennt er die tatsächliche Wirklichkeit. Auch muss der bei ihm immer wiederkehrenden Behauptung widersprochen werden, dass bei Herbart die Bildung des Gedankenkreises „nur Bearbeitung von aussen, nicht Entwicklung von innen" ist; dass die ganze „innere Aktivität", „welche das Interesse bedeuten soll, doch nur von aussen her . . . erregt wird" (Ges. Abh. I, 452, 262, 381, 448, 450).

Bei Natorp hat der Erzieher sich auf eine „Pflege" zu beschränken „gleich der des Gärtners und Arztes, die nicht das normale Wachstum im Organismus „hervorbringt", sondern bloss die äusseren Bedingungen herstellt, unter denen es sich selber hervorbringt" (a. a. O., S. 381/82, 262). Was es heissen soll: Das Wachstum bringt sich selbst hervor, ist so schwer verständlich, wie es zweifelhaft ist, was von Natorps Standpunkte aus der Erzieher zu tun hat. Mit der Zurückweisung einer ursachlosen, rein spontanen Tätigkeit der Seele entspricht Herbart dem modernen Denken mehr, als Natorp, und bereitet der praktischen, wie der theoretischen Pädagogik einen fruchtbaren Boden.

Herbarts Pädagogik fordert mit der Willensbildung die Erziehung zur Tat.

Richtig ist, dass Herbart die Anregungen von aussen, die Aussenwelt als einen Faktor alles seelischen Geschehens und Werdens scharf betont; aber er ist weit davon entfernt, das Seelische als bloss von aussen gegeben, nur als „Bearbeitung von aussen", „Aneignung von aussen", als etwas von aussen bloss Übertragenes aufzufassen. Die auf Anregung von aussen erfolgenden seelischen Reaktionen sind eigene, doch aber nicht ursachlose Tätigkeiten der Seele.

Es ist schwer verständlich, wie Dr. E. von Sallwürk (Die deutsche Schule, 1906, 12. Heft, S. 740/41) sagen kann: „Herbart schätzt die Erziehung höher, die aus dem Wechsel des bewegten Lebens zur kontemplativen Ruhe führt, als diejenige, welche den Zögling ins Leben hinaus und an die Arbeitsstelle bringt, wo nun seine Kraft im Wechsel der menschlichen Generationen wirksam werden kann . . . Aber, wird man einwenden, sein Erziehungssystem geht ja doch von der Aktivität des Zöglings aus (v. S. denkt dabei ans Interesse). Gewiss, aber es führt den Zögling von dieser

Aktivität zurück zu untätiger Beschaulichkeit; denn diese Aktivität ist ein fremder Gedanke in Herbarts Pädagogik."

Diese auffällige Behauptung wird schon durch unsere bisherige Betrachtung widerlegt. Wir wollen ihr noch einige Aussprüche aus der Allg. Päd. Herbarts gegenüberstellen.

In dem Abschnitte über die Stufen der geistigen Regsamkeit (Aufmerken, Erwarten, Fordern, Handeln) heisst es: „Wie wohl nun das Handeln ganz eigentlich das Vorrecht des Charakters ist: so gibt es doch auch eine Art von Tätigkeit, die den, natürlich noch charakterlosen, Kindern vorzüglich wohl ansteht, — das Versuchen. Dies kommt nicht sowohl aus Begierde, als aus Erwartung hervor; sein Resultat ist ihm (dem Kinde), wie es auch ausfalle, gleich merkwürdig; immer hilft es der Phantasie vorwärts und bereichert das Interesse" (Allg. Päd. 2. B. 2. Kap. II, S. 74). Damit soll gesagt sein: Die Betätigung des Kindes im Versuchen ist etwas anderes, als die aus dem Begehren oder aus einem fertigen Willen, also aus Motiven hervorgehende Tat. Das Versuchen des Kindes entspringt der untersten Stufe geistiger Regsamkeit, dem Interesse, das sich in seinen Gegenstand vertieft. Das Versuchen ist das Handeln des Kindes im Spiel. Der Knabe z. B. beschäftigt sich so eingehend mit seinem Pferd, das Mädchen mit seiner Puppe, dass deren ursprüngliche Gestalt und Beschaffenheit oft Veränderungen erleiden, die sie kaum noch als das erscheinen lassen, was sie nach der Absicht ihres Schöpfers sein sollten. Diese Veränderungen stören und beunruhigen das an dem Gegenstande seines Interesse sich versuchende Kind durchaus nicht. Das oft arg zugerichtete Pferd, die gewisser Zierden entkleidete Puppe ist dem Kinde nur interessanter und lieber geworden. Es hat sich daran versucht, die Veränderungen sind *seine* Tat. Nicht will es zerstören. Es vertieft sich in den Gegenstand seines Interesse. Würde der Gegenstand seiner Tätigkeit Veränderungen sich unzugängig erweisen, dann würde er dem Kinde gleichgültig werden. Die Mutter sieht mit Befremden, dass die neugeschenkte Puppe nach flüchtiger Betrachtung beseite gelegt und der hässliche Puppenbalg wieder hervorgesucht wird. An ihm hat das Kind schon so manche interessante Entdeckung gemacht; er hat sich schon vieles gefallen lassen und wird der Phantasietätigkeit des spielenden Kindes auch künftig ernsten Widerstand nicht entgegenstellen. Die eigentliche Tätigkeit des Kindes ist das Spielen; spielend versucht es sich an den Dingen der Aussenwelt und verfolgt es mit Spannung die Veränderungen, die seine Tätigkeit an ihm hervorbringen, ohne dass es bei dieser Tätigkeit bestimmte Ziele im Auge hat; die Erfolge seiner Tätigkeit bereiten ihm Überraschungen. Das Versuchen des spielenden Kindes ist eine wesentlich andere Tätigkeit, als das Versuchen, das Experimentieren des forschenden Gelehrten. Ein nicht spielendes Kind ist kein geistig gesundes Kind. Im Spiel des Kindes betätigt sich

das unmittelbare Interesse; schon deshalb ist es von grosser Bedeutung für die Willensbildung.

Wir werden Herbart beistimmen müssen: die im Versuchen hervortretende Tätigkeit des Kindes, die ihm so wohl ansteht, kommt nicht aus dem Begehren, sondern aus der Erwartung des in den Gegenstand seines Interesses sich vertiefenden Kindes. Das Ergebnis seiner Tätigkeit ist dem Kinde, wie es auch ausfalle, gleich merkwürdig. Immer hilft diese Tätigkeit der Phantasie vorwärts und bereichert das Interesse. Wie das Interesse noch nicht Wille ist, so sind auch die aus ihm hervorgehenden Tätigkeiten noch nicht Willenshandlungen.

In dem Kapitel über den natürlichen Gang der Charakterbildung lesen wir: „Offenbar aber gewinnt die Charakterbildung so viel an Sicherheit des Erfolgs, wie sie beschleunigt und in die Erziehungsperiode hineingezogen. Und dies ist . . . nur dadurch möglich, dass man den Jüngling, ja schon den Knaben früh in Handlung setze. Diejenigen, welche bloss passiv als gehorsame Kinder heranwuchsen, haben noch gar keinen Charakter, wenn sie aus der Aufsicht entlassen werden; sie geben ihn sich nach ihren verborgenen Neigungen und nach den Umständen — jetzt, da niemand mehr Gewalt über sie hat oder da jede Gewalt, die man vielleicht noch ausüben könnte, sie schief treffen . . . würde" (Allg. Päd. 3. B. 4. Kap. IV, S. 171). Hier hat Herbart eine höhere Stufe der geistigen Regsamkeit im Auge; er spricht vom Knaben und vom Jüngling. Bei beiden hat sich im Verlauf der Entwicklung aus dem Interesse eine Mannigfaltigkeit von Begehrungen gebildet und aus den mannigfachen Versuchen, in denen sich das Interesse von frühester Kindheit an betätigte, hat sich die Fähigkeit zu vielerlei Tun entwickelt: Hand und Fuss, Auge, Ohr und alle Sinne haben im Dienste des Interesse gestanden. Vielfache Bewegungsvorstellungen sind entstanden, die zu nichts weniger, als zu untätiger Beschaulichkeit zurückführen. Den aus dem Interesse erwachsenen Begehrungen des Knaben und des Jünglings muss der Erzieher die sorgfältigste Aufmerksamkeit zuwenden, nicht nur um unlöblichem Begehren entgegenzuwirken, ihm die Nahrung zu entziehen, damit es verdorre: sondern um dem Knaben, dem Jünglinge Gelegenheit zu geben, die löblichen Antriebe in Handlung umzusetzen. Hierbei wird der Erzieher einen gewissen Spielraum gewähren; denn nicht selten wird er erst an der Handlung gewahr, welche Begehrungen den Zögling bewegen, und umgekehrt merkt er an der ausbleibenden Handlung, dass gewisse Motive der Stärkung bedürfen. „Der Knabe muss gewagt werden." Die Gelegenheit zur Betätigung kann dann wie ein Sicherheitsventil wirken. Für die Willensbildung aber bleibt es immer Hauptsache, dass durch die Tat das Bewusstsein des Könnens erreicht wird, ohne das nie ein Wille entsteht. Auf dieser Stufe kann unter Umständen der Befehl gute Wirkung

tun, der gegenüber dem nur spielend sich betätigenden Kinde ausgeschlossen ist. Denn Knabe und Jüngling haben schon Erfahrungen vom Können; der Appell an dieses Bewusstsein ist ein Appell an den Willen, der dann zum Motiv der Tat wird. Aber hiermit greifen wir über den Gegenstand unserer Erörterung hinaus. Es war nur darauf hinzuweisen, dass das Handeln auf den verschiedenen Altersstufen aus verschiedenen Gemütszuständen entspringt: das Handeln der frühen Kindheit aus dem unmittelbaren Interesse, das Handeln späterer Stufen aus dem Begehren; — und weiter war im Auge zu behalten, dass Herbart auf allen Stufen der Entwicklung innerer Regsamkeit dem Handeln eine hohe Bedeutung beilegt.[1])

Die Behauptung E. v. Sallwürks, dass das Erziehungssystem Herbarts den Zögling von der Aktivität des Interesse zurückführe zu untätiger Beschaulichkeit, ist nicht zutreffend. Herbarts Pädagogik ist eine Pädagogik der Tat. „Handeln ist das Prinzip des Charakters" (Allg. Päd. S. 163).[2])

Im Widerspruch mit Herbarts Forderung, dass der Knabe und der Jüngling möglichst früh in Handlung zu setzen ist, scheint es zu stehen, wenn er an anderer Stelle sagt: „Wer zu früh auf eine bedeutende Weise d. h. in hohem Masse in Handlung gesetzt ward, dessen Erziehung ist vorbei oder sie kann wenigstens nur mit vielen Unannehmlichkeiten und halbem Erfolge wieder angeknüpft werden. Überhaupt aber muss die äussere Tätigkeit nie so sehr überreizt werden, dass die geistige Respiration — jener Wechsel von Vertiefung und Besinnung — dadurch gestört würde" (Allg. Päd. 3. B. 5. Kap. III, S. 196).

Herbart warnt hiermit vor dem Anreizen zum Handeln, wenn die inneren Voraussetzungen dazu nicht gegeben sind, wenn das Interesse sich nicht hinreichend vertieft hat und die Antriebe zum Handeln noch zu flüchtig sind. Das Begehren ist immer reicher als das Handeln. Wird nun das Handeln zu früh und zu heftig angereizt, so leidet darunter die Durchbildung des Begehrungskreises. In die mannigfaltigen und von Natur unruhigen Begehrungen muss erst eine gewisse Ordnung und Ruhe gebracht werden. Auch sind

---

[1]) In diesem Zusammenhange wird die Stelle im 2. Buche der Allg. Päd., 4. Kap. II verständlich, wo Herbart sagt, dass die Stufen der geistigen Regsamkeit mit den menschlichen Altersstufen zusammenpassen. Sie lautet: „Dem Kinde ziemt ein teilnehmendes Merken, dem Knaben das Erwarten, den Jüngling kleidet die Forderung der Teilnahme, damit der Mann dafür handeln möge." Das ist sicher nicht so aufzufassen, als ob das Kind nur merken, der Knabe nur erwarten usw. solle. Herbart scheint hier nur die Genesis der Willenshandlung andeuten zu wollen.

[2]) „Charakter ist die stetig bestimmte Art, wie der Mensch sich mit der Aussenwelt in Verhältnis setzt." — „Zur Bildung des sittlichen Charakters gehört: der Mensch muss ohne Vergleich mehr mit den gesellschaftlichen Beziehungen, als mit sich selbst beschäftigt werden" (Herbart, Aphorismen zur Pädagogik). E. v. Sallwürk scheint durch Herbarts Wort vom geduldigen Interesse zu seiner Behauptung veranlasst worden zu sein (vgl. oben S. 247).

sie den Werturteilen zu unterwerfen, d. h. sittlich und religiös durchzubilden. Dadurch kommt dem Zöglinge zum Bewusstsein, dass es nicht löblich ist, jedem inneren Antriebe zu folgen. Oberflächlichkeit, Voreiligkeit, Überschätzung der eigenen Kraft, Enttäuschungen sind die Früchte einer Erziehung, die den Zögling zu früh und in zu hohem Masse in Handlung setzt. Das alles aber: Oberflächlichkeit, Überschätzung der eigenen Kraft, Enttäuschungen, Mangel an sittlichem und religiösem Bewusstsein sind seelische Zustände, die die Willensbildung erschweren, verhindern oder auf falsche Bahnen leiten.

Das zuletzt angeführte Wort Herbarts stellt sich demnach nicht als ein Widerspruch zu seinen Forderungen für die Willensbildung dar, sondern als eine wohlbegründete Warnung.

Wenn man eine Bestimmbarkeit des Willens annimmt, dann ist sie nur denkbar durch den Inhalt des seelischen Lebens, von innen heraus. Deshalb legt Herbart der Ausbildung des Gedankenkreises eine hohe und entscheidende Bedeutung bei. Er denkt dabei nicht, wie manchmal behauptet wird, an das bloss Intellektuelle, sondern an alles, was die geistige Regsamkeit fördern, ordnen, veredeln und bis zum Handeln forttreiben kann, also auch an Begehrungen und Gefühle, an Regeln und Grundsätze, an Sittliches und Religiöses. „Der Gedankenkreis enthält den Vorrat dessen, was durch die Stufen des Interesse zur Begehrung und dann durchs Handeln zum Wollen aufsteigen kann. Er enthält noch überdies den Vorrat zu allem Maschinenwerk der Klugheit — ihm gehören die Kenntnisse und die Umsicht, ohne welche der Mensch seine Zwecke nicht durch Mittel verfolgen könnte. Ja in dem Gedankenkreise hat die ganze innere Geschäftigkeit ihren Sitz; hier ist das ursprüngliche Leben, die erste Energie.“ — „Die Grenzen des Gedankenkreises sind Grenzen für den Charakter: wiewohl nicht Grenzen des Charakters. Denn bei weitem nicht der ganze Gedankenkreis geht in Handlung über. — Jedoch auch das, was in der Tiefe des Gemüts, sich selbst gelassen, ruhig liegt: ist wichtig für die weichen Stellen des Charakters. Umstände können es aufregen. Darum darf der Unterricht, was er nicht weit genug treiben kann, doch noch lange nicht vernachlässigen. Es kann wenigstens die Reizbarkeit bestimmen helfen; es kann die Disposition für künftige Eindrücke vermehren und verbessern“ (Allg. Päd. 3. Buch 4. Kap. II).[1]) Herbart zeigt hiermit dem Erzieher

[1]) „Es ist nicht zu erwarten, dass der Mensch alle seine Vorstellungen in Handlung setze. Zu vieles bleibt hinter den wenigen starken Triebfedern unterdrückt liegen, und die Triebfedern, wenn sie auch anfangs nur ein schwaches Übergewicht hatten, stärken sich im Handeln selbst. So entschieden nun aber auch durch sie das Handeln sein oder werden mag: so leicht kann doch ein neuer Eindruck, wenn er alte verwandte wieder zu erwecken im Gemüte antrifft, dem Charakter eine neue Biegung geben. Hier kommt es sehr auf die in der Tiefe versteckten Vorstellungen an“ (Herbart, Aphorismen zur Pädagogik).

die Stelle, an der er den Hebel seiner Tätigkeit am wirksamsten einsetzen kann.

Wir haben folgende Sätze gefunden:

1. Für die geistige Regsamkeit, die als Streben bezeichnet wird, bildet das Interesse das Anfangsglied einer Reihe, deren Endglied der Wille ist.
2. Der Wille entspringt nicht unmittelbar aus dem Interesse.
3. Aus dem Interesse erwachsen zunächst Begehrungen.
4. Die Begehrungen treiben zur Tat.
5. Durch die gelingende und oft geübte Tat entsteht das Wissen vom Können.
6. Das Wissen vom Können erzeugt aus der Begehrung den Willen.

Damit breche ich die Untersuchung ab. Sie wird weit genug geführt sein, um das Verhältnis zwischen Interesse und Willen und die Bedeutung des Interesse für die Willensbildung erkennen zu lassen.

II.

Für die Entstehung des Willens ist nur die gelingende Tat von Wert. Deshalb muss der Erzieher den Zögling

1. zur Tat befähigen,
2. ihm Gelegenheit zu gelingender Tat bereiten,
3. durch anhaltende Übung den leichten Vollzug der Tat sichern.

Im folgenden mögen einige praktische Forderungen, die sich aus den Darlegungen über Willensbildung und Interesse ableiten lassen, eine Stelle finden.

Wenden wir uns dem Deutschunterrichte zu! Der Zögling soll zum guten Vortrage eines Gedichtes befähigt werden. Nicht selten wird als vornehmstes Mittel zur Erreichung dieses Zieles der mustergültige Vortrag des Lehrers angesehen und das Kind in die Rolle des bloss Nachahmenden versetzt. Es lernt das Gedicht „deklamieren". „Wie er räuspert und wie er spuckt, das hat es ihm glücklich abgeguckt." Ist der so erreichte Vortrag wirklich die Tat des Kindes? Wie es betont, mit welchem Ausdruck es spricht, ist nicht seine Tat, es ist die nur nachgeahmte Tat des Lehrers. Sein Herz, sein Kopf weiss oft nichts von dem, was der Mund spricht. Daher das oft Unnatürliche, Unkindliche, Schauspielerische solcher Deklamationen. Im Vortrage des Kindes soll sich offenbaren, wie es sich innerlich zu dem Inhalte des Gedichtes stellt, wie das Kunstwerk auf sein Gemüt gewirkt hat. Deshalb muss ihm dessen Gedanken- und Gefühlsgehalt vorher erschlossen werden, muss es durch eigenste Selbsttätigkeit ihn

erfassen. Dieses Nachsinnen und Nachfühlen kann man auch, wie oft geschieht, ein Nachschaffen nennen. Betont das vortragende Kind sinnwidrig, deckt sich sein Gefühlsausdruck nicht mit dem Gefühlsgehalte des Gedichtes, dann hat es innerlich noch nicht die richtige Stellung dazu gewonnen. Hier muss die Korrektur einsetzen, nicht darf sie sich darauf beschränken, dass es heisst: So musst du betonen, mit diesem Ausdrucke musst du das sprechen. Durch das Eindringen in den Gedankengehalt wird die bewusste logisch richtige Betonung, durch die lebendige Versetzung in den Gefühlsgehalt der ästhetisch wahre Ausdruck gewonnen. Eine derartige selbständige Betätigung ist natürlich nur unter der Voraussetzung denkbar, dass ein Gedicht dem geistigen Standpunkte des Zöglings entspricht.

Nicht kann erwartet werden, dass alle Kinder dasselbe Gedicht mit demselben Ausdrucke vortragen. So viel Individuen, so viel Schattierungen. Eher noch lässt sich eine gleichmässige logische Betonung anstreben, wiewohl auch manche Gedankenverbindungen verschiedene logische Beziehungen und Auffassungen zulassen. Zartfühlenden Kindern widerstrebt es, fremde Gefühle zu heucheln. Lässt man sie nicht gewähren, verzichten sie lieber ganz auf Betätigung. Ihr Interesse am Gegenstande schwindet. Von diesem Standpunkte aus erscheint das so häufig geübte Lesen und Vortragen im Chor in wenig vorteilhaftem Lichte: es gewöhnt, ganz abgesehen von anderen notwendig damit verbundenen Nachteilen, an einen Herdenmut, erzieht nicht zu persönlichem Mute. Nur der persönliche Mut treibt zur persönlichen Tat, nur die persönliche Tat wirkt willenbildend. Nicht selten ist zu beobachten, dass es im Chor „glatt geht", beim Einzellesen und Einzelvortrag aber viele versagen; dass im Chore laut, oft überlaut gesprochen, beim Einzelvortrag aber nur undeutlich geflüstert wird.

Vor kurzem erkundigte ich mich in einer Schulklasse nach den gelernten Gedichten. Ich griff das zuletzt gelernte heraus und fragte: Wer kann es vortragen? Viele meldeten sich. An einen munter dreinschauenden Knaben erging die weitere Frage: Willst du's einmal recht schön vortragen? Er blieb verlegen sitzen und schwieg. Warum willst du nicht? Ich kann's nicht gut betonen. Er wollte nicht, weil ihm der Mangel seines Könnens bewusst war.

Nicht selten geschieht es, dass Kinder einen Befehl des Lehrers mit Untätigkeit und Schweigen beantworten. Das Bewusstsein des Nichtkönnens hemmt ihnen Hand oder Fuss, die Scheu, das vor anderen zu gestehen, schliesst ihnen den Mund. Übel angebracht ist in solchen Fällen strenges Beharren auf dem Befehle. Verhilf dem Zöglinge zum Bewusstsein des Könnens, freudiges Tun, williger Gehorsam danken es dir.

Von den Gegenständen des Deutschunterrichts ist den Zöglingen der Aufsatz am wenigsten angenehm. Er ist ihnen ein lästiger

Zwang, ein Muss, das den Antrieb zur Tat hemmt. Bis zur äussersten Grenze wird die Arbeit hinausgeschoben. Woher diese bekannten Erscheinungen?

Oft wird übersehen, dass das Interesse die Wurzel des Willens ist. Aus dem Interesse erwächst das Begehren, das Begehren strebt zur Tat. Über einen Gegenstand des Interesses spricht man sich schriftlich wie mündlich gern aus.

Die Vorbereitung des Aufsatzes verläuft meist nach dem Schema: Stoffsammlung, Stoffanordnung, stilistische, orthographische Vorbereitung. Liegt das Aufsatzthema im Interessekreise des Kindes, dann ist die Stoffsammlung bald erledigt und ein natürlicher, einfacher Gedankengang bald gefunden. Zur Qual nur werden diese Stufen der Vorbereitung, wenn das Thema ausserhalb der unmittelbaren Erfahrung liegt, wenn der Zögling nicht im Stoffe lebt. Dann auch wuchert und blüht die Phrase, die klingende, gedankenlose, unwahre, charakterlose Phrase. Die Gewöhnung an sie macht unfähig zu jeder wahren und ernsten Vertiefung.

Vielfach glaubt man, einer besonderen stilistischen Vorbereitung nicht entraten zu können. Man lässt den Gegenstand mündlich darstellen, Sätze bilden und variieren. Einen treffenden Ausdruck für das zu finden, was uns innerlich bewegt, ist keine Sache, die sich kommandieren lässt. Was selbst dem gebildeten Erwachsenen schwer fällt, sollte man nicht von Kindern verlangen. Die mündliche Aussprache über den Gegenstand des Aufsatzes darf nicht als stilistische Übung behandelt werden, sie soll nur als Massstab dafür dienen, wie weit die Kinder den Stoff beherrschen. Werden Sätze gebildet und eingeprägt, so binden sich die meisten Kinder an diese Formen, auch wenn der Lehrer es nicht verlangt. Es wird zu einer Gedächtnissache, was selbständiges Tun sein sollte. Das Variieren von Sätzen ist gewiss eine gute Sprachübung, aber als direkte stilistische Vorbereitung zu einem Aufsatze nicht zu empfehlen. Die begabteren Kinder bedürfen ihrer nicht, sie wenden schliesslich doch d e n Ausdruck an, der ihrer Anschauung gemäss ist — die Anschauung ist der Stil —; die schwächeren Kinder aber werden durch solche Variationen nur beunruhigt und unsicher gemacht. Ihr Vertrauen auf die eigene Kraft sinkt. Sie möchten es den Begabteren nachtun und geraten in Unfreiheit. Sie ahmen nach, anstatt den ihrer Anschauung angemessenen Ausdruck anzuwenden. Besser die unvollkommenere eigene, als die vollkommenere fremde Ausdrucksweise. Gerade die Schwachen bedürfen der Stärkung des Vertrauens auf die eigene Kraft, des Mutes zur Tat, sonst erfahren sie nie, was sie können. „Unmut,[1]) der habituell wird, ist die Schwindsucht des Charakters“ (Herbart, Allg. Päd. 3. B. 4. Kap. I, S. 165). Der Erzieher muss sich hüten, die Keime

[1]) D. h. hier: Mangel an Mut, Verzagtheit.

dieses Leidens in die Seele des Kindes zu legen oder zu nähren. Auch der Schwache wünscht und begehrt. Alles Begehren aber ist Leiden. Befähige zur gelingenden Tat, du befreist von Leiden, gibst Kraftgefühl, Freude und Willen.

Nicht selten beschränkt sich der Unterricht im Schreiben und Zeichnen auf ein bloss nachahmendes Tun des Zöglings. Es führt auch zum Können, aber zu einem Können, das nicht als Faktor der Willensbildung wirkt. Wille ist Selbständigkeit. Der Selbständige soll nicht nur selbst stehen, sondern seinen Standpunkt auch behaupten können; der Selbständige spürt hervortretenden Mängeln seines Werkes nach und findet neue Wege. Ein bloss nachahmendes Tun ist kein wurzelechtes; ihm fehlen die Wurzeln des Interesse und der daraus sich entwickelnden natürlichen Antriebe. Der nur mechanisch Handelnde ist rat- und hilflos, sobald der Mechanismus versagt oder veränderten Verhältnissen nicht gewachsen ist. Schon der Gedanke an den möglichen Eintritt solcher Verhältnisse macht unruhig, schwächt das Bewusstsein des Könnens und hemmt die Entwicklung eines starken, selbstsicheren, freien Willens.

Bei der zeichnerischen Darstellung eines Gegenstandes, bei der schönen Ausführung einer Buchstabenform muss klare Anschauung und ästhetisches Empfinden die Hand regieren. Fehlen diese natürlichen Antriebe, so ermangelt das Tun des erziehenden Wertes. Nicht bloss Fertigkeit, sondern ein Hinaussetzen, ein Hineinbilden der Anschauung und Empfindung in die äussere Welt, die Welt der Erscheinungen, ist die darstellende Kunst. „Das ist's ja, was den Menschen zieret. Und dazu ward ihm der Verstand, dass er im inneren Herzen spüret, was er erschafft mit seiner Hand.“ Nur dann erschafft die Hand im eigentlichen Sinne, wenn sie darstellt, was die Seele erlebt und bewegt.

Das gilt nicht nur vom Künstler, das gilt auch vom Kinde, das ein Mensch werden soll, ein bewusst handelndes, zur Fähigkeit des Wollens sich durchringendes Wesen. Das Wollen ist nichts Angeborenes; der charaktervolle sittliche Wille ist das Werk der höchsten menschlichen Leistung.

Im Unterrichte der Schwachsinnigen wird mit Recht und mit gutem Erfolge die Betätigung gepflegt.[1]) Aber auch hier darf man sich nicht auf eine rein mechanische, maschinenmässige Tätigkeit beschränken: es ist eine Betätigung zu erstreben, die aus dem zum Begehren fortschreitenden Interesse hervorgeht. Das Interesse und infolgedessen das Begehren solcher Kinder ist schwer und nur in geringer Stärke und geringem Umfange zu erzielen; deshalb erfolgt die Betätigung spät, zögernd, auf eng begrenztem Gebiete und ist

[1]) Vgl. Päd. Studien 1908, H. 2.

der Wille einseitig und schwach. Durch die Praxis in gut geleiteten Erziehungsanstalten für Schwachsinnige wird unsere Theorie von der Willensbildung bestätigt.[1])

Das Leben in der Schulgemeinschaft gibt reichlich Gelegenheit, die Kinder zur Betätigung des Ordnungssinns, der Dienstfertigkeit, Verträglichkeit, des Gehorsams anzuhalten. Der Religions- und Geschichtsunterricht berührt aber vielfach Gebiete, die dem Kindes- und Jünglingsalter noch fernliegen. Können wir hier die innere geistige Regsamkeit über die Stufe des Interesse hinausführen? Können wir hier das im Fordern sich äussernde Begehren zur Tat fortschreiten lassen, die in die Aussenwelt eingreift? Offenbar nicht. Müssten dann diese Gebiete nicht ausgeschieden oder auf ein späteres Lebensalter verschoben werden? Das würde so sein, als ob wir im Rechenunterrichte von der Zinsrechnung absehen wollten, nur weil die Kinder Kapitale noch nicht ausleihen oder aufnehmen. Das Handeln auf diesen Gebieten muss von langer Hand vorbereitet sein. Ein Handeln auf ein nur von aussen kommendes Gebot ist noch nicht religiöses oder sittliches Handeln. Die äussere Unterwerfung unter solche Gebote erweckt nur den Schein der Religiosität und Sittlichkeit. Nur wenn das äussere Handeln das Nachbild inneren Handelns ist, ist die Tat meine Tat; dann erst gewinnt sie den Charakter des Religiösen und Sittlichen oder des Gegenteils.

Wir stehen hier vor der höchsten und schwierigsten Aufgabe der Erziehung: Gesinnungen, Motive zu bilden, die zur Tat treiben.

Ein ungenannter Militärschriftsteller schreibt in einem Aufsatze „Die Zukunftsschlacht" (Velhagen & Klasings Monatshefte 1907, H. 7, S. 78): „Ein kühner Gedanke mag noch so einfach und einleuchtend sein — der innerliche Vorgang, der ihn in die Tat umsetzt, erfordert einen ganzen Mann und eine Truppe von hingebender Tapferkeit und von stillem ernsten Pflichtgefühl . . . Da müssen die edelsten Kräfte der Menschenseele tätig werden: Selbstverleugnung, strenge Selbstzucht und Treue bis zum Tode.

Diese Kräfte lassen sich in der Stunde der Gefahr nicht schaffen. Sie müssen in der Truppe vorhanden sein, geweckt und gestählt durch eine unermüdliche Friedenstätigkeit. Die festeste Stütze eines Heeres aber ist ein schlichtes, einfältiges Gottvertrauen . . . Und dass es nicht gleichgültig ist, ob ein Heer vor der Schlacht das Lied singt: „Ein feste Burg ist unser Gott" — oder ein Operettenlied — das hat auch der Krieg von 1870 eindringlich bewiesen."

Das sind Worte mitten aus dem Ernste des Lebens. Ganz richtig: die Kräfte, die standhalten und überwinden, lassen sich

---

[1]) Nitzsche, G., Die Kgl. Sächs. Landes-Erziehungs-Anstalt für schwachsinnige Kinder. Chemnitz 1907. Diese sehr beachtenswerte Veröffentlichung bietet auch einen Lehrplan (S. 26—76).

nicht in der Stunde der Gefahr schaffen, aber auch nicht in nur zwei- oder dreijähriger militärischer Vorbereitungszeit. In der Friedenszeit des Lebens, in der Jugend, müssen sie geschaffen und geübt werden.

Sehr richtig betont jener Militärschriftsteller, dass die gute Gesinnung den nachhaltigsten und zuverlässigsten Antrieb zur Tat bildet. Immerhin ist das Wissen vom Können eine unerlässliche Vorbedingung des Entschlusses zur Tat und des gelingenden Handelns, da es die Grundlage des Selbstvertrauens ist. Mit dem Gottvertrauen muss das Selbstvertrauen sich verbinden, sonst erhält es einen stark fatalistischen Zug und artet leicht in Aberglauben und Tollkühnheit aus, die nur geringe Gewähr für das Gelingen der Tat bieten.

In dem Abschnitte der Allg. Päd. Herbarts, der die Überschrift trägt „Handeln ist das Prinzip des Charakters" (3. B. 4. Kap. I, S. 163) lesen wir: „Vor allen Dingen aber muss man hierbei in Betracht ziehen, dass der grössere Teil der Tätigkeit des gebildeten Menschen bloss innerlich vorgeht, und dass es meist innere Erfahrungen sind, welche von unserem Können uns belehren . . . Dann kommt es darauf an, welche Art von äusserer Geschäftigkeit in ihrer ganzen Komplikation der Phantasie mit vorzüglicher Klarheit vorzubilden gelingt. Der grosse Mann hat längst vorher in Gedanken gehandelt, — er fühlte sich handelnd, er sah sich auftreten, — ehe die äussere Tat, das Nachbild der inneren, in die Erscheinung eintritt."

Was hier gesagt ist, gilt wiederum nicht nur von dem schon gebildeten, es gilt auch vom werdenden Menschen; es gilt nicht nur vom grossen Manne, sondern von jedem ernstschaffenden Menschen. Über die Bedeutung der Phantasie für die geistige, insbesondere auch für die Willensbildung ist bereits an anderer Stelle gesprochen worden.[1])

Im Religions- und Geschichtsunterrichte handelt es sich meist um ein Handeln in der Phantasie. Bei geeigneter Gelegenheit müssen die Kinder durch einen anschaulichen Unterricht so lebhaft in gewisse religiöse und sittliche Lagen versetzt werden, dass sich starke Antriebe zum Handeln regen. Kann aus irgend welchen Gründen das Handeln nicht in äussere Tat übergehen, dann muss es dem Zöglinge Bedürfnis werden, auszudenken und auszusprechen, wie er in dieser oder jener Lage sich verhalten würde. Durch häufig herbeigeführte Gelegenheit zu solch innerer Betätigung wird eine Übung und Fertigkeit, eine Gewöhnung erzeugt, die im Ernstfalle nicht versagt.

Dass zwischen dem Handeln in der Phantasie und der in die Verhältnisse der äusseren Welt wirklich eingreifenden Tat noch

---

[1]) Päd. Studien 1906, S. 377 ff.

vielerlei besorgt werden muss, braucht hier nicht weiter ausgeführt zu werden. Ganz allgemein sei nur daran erinnert, dass die gelingende äussere Tat gewisse Anforderungen an körperliche Kraft und Gewandtheit stellt, Kenntnisse, Fertigkeiten und Erfahrungen mancherlei Art voraussetzt, die erst im späteren Jünglingsalter gewonnen werden, zum Teil erst dem gereiften Manne zu Gebote stehen. Bisweilen gelingt die rasche, durch den Schwung des Ideals beflügelte Tat des Jünglings; der Erzieher soll den jugendlichen Wagemut nicht unzeitig tadeln. „Wer gar zuviel bedenkt, wird wenig leisten." Tollkühnheit aber ist noch nicht Wille. Zum Wagen muss das Wägen sich gesellen. Auch das Zaudern kann eine Tat sein. Manche freilich lernen ihre Schranken erst durch eine Reihe von Misserfolgen kennen. Doch ist's etwas Missliches darum. Misserfolge entmutigen und lähmen die Tatkraft; für die Willensbildung ist die gelingende Tat förderlich. Dem gereiften Manne verbindet sich mit dem Bewusstsein des Könnens das Bewusstsein von den Schranken seiner Macht, das Bewusstsein, dass der Mensch nie alle Fäden zum Gelingen der Tat in seiner Hand hält. „Ein rechter Mann, der beten kann, und Gott dem Herrn vertraut." Die Tat, die nur dem Bewusstsein des Könnens, der Überlegenheit der eigenen Kraft entspringt, gewinnt leicht den Charakter des Brutalen. Der Erzieher wird dafür sorgen, dass edlere, feinere Antriebe die Schärfe und Herbheit des fordernden Begehrens mildern, dass der Zögling sich scheuen lernt, unreife Gedanken und unlöbliche Gesinnungen zur Tat werden zu lassen.

Mit der Durchbildung des Gedankenkreises nach der sittlichen und religiösen Seite hin, mit der Anregung des Handelns in der Phantasie muss ferner die Ausbildung der Erkenntnis von den Bedingungen der gelingenden Tat Schritt halten. Sonst überspringt das innere Handeln in Ungeduld voreilig seine Schranken, Enttäuschung folgt und jener Unmut schlägt Wurzel, der die Schwindsucht des Charakters ist. Deshalb warnt Herbart davor, den Zögling zu früh in bedeutender Weise in Handlung zu setzen.

Die Gesinnungen eines Menschen so zu bestimmen, dass aus ihnen die gute Tat hervorgehen muss, ist unmöglich. Wenn man auch eine psychische Kausalität annimmt, so muss man sich doch des Unterschieds zwischen psychischer und physischer Kausalität bewusst bleiben. Auch der feinste Psycholog vermag nicht, alle seelischen Vorgänge so zu erfassen und zu beeinflussen, dass der Erfolg seiner Bemühungen mit mathematischer Sicherheit eintritt.

Trotz dieser selbstverständlichen Einschränkungen bleibt die Verpflichtung des Erziehers bestehen, die innere geistige Regsamkeit des Zöglings so vielseitig zu gestalten, so hoch zu spannen, so andauernd zu üben, dass sie bis in das Alter hinein vorhält, das die Mittel zur äusseren Tat in die Hand gibt.

Das innere Handeln, das Handeln in der Phantasie wird durch

jeden dogmatisierenden Unterricht vereitelt, d. h. durch jeden Unterricht, der Fertiges und Unverständliches bietet, der auf bloss gedächtnismässige und mechanische Aneignung hinwirkt oder auf blosses Nachahmenlassen sich beschränkt.[1])

Ein jeder Unterricht, der die Selbsttätigkeit des Schülers hemmt und hindert, oder der sich mit blosser Scheintätigkeit begnügt, verstösst gegen die Gesetze der Willensbildung. Nicht alles Tun ist Selbsttätigkeit. Nur dem Lehrer wird es gelingen, die Kinder zu wahrer Selbsttätigkeit anzuregen, der in kindliches Denken, Fühlen und Wollen sich vertieft, die Beziehungen zwischen ihm und dem Unterrichtsgegenstande erkennt und die richtigen Anknüpfungspunkte zu finden weiss. Berichtigt der Lehrer falsche Antworten selbst oder lässt er sie durch andere Schüler berichtigen und das Richtige nur nachsagen, so hat er durch das Nachsagen zwar Tätigkeit, aber keine Selbsttätigkeit veranlasst. Die Selbsttätigkeit wird nicht in Anspruch genommen, wenn der Lehrer durch eine Flut von Zwischenfragen den Schüler so leitet, dass er das richtige Ergebnis gar nicht verfehlen kann und wie mit verbundenen Augen das Ziel erreicht. Vor allem muss der Lehrer den Schüler anhalten, ein Ziel, und wenn es noch so nahe gesteckt ist, scharf ins Auge zu fassen; dann darf er nicht gängeln, sondern nur anregen, aus eigener Kraft dahin zu gelangen. Das ist freilich schwerer, als die Klappermühle katechisierender Fragerei in Betrieb zu setzen, und den Schein zu erwecken, dass etwas unterrichtlich Bedeutsames geschieht, während der Zögling doch nur mehr oder weniger mechanisch in Anspruch genommen, gelangweilt und geärgert wird. Das Interesse will selbst sehen, suchen und finden, sich aber nicht jeden Schritt und jedes Schrittchen vorschreiben oder gar vormachen lassen; es setzt sich selbst Aufgaben und will sich bei ihrer Lösung nicht beständig dreinreden lassen. Ein echter Lehrerkünstler, wer diese innere geistige Regsamkeit zu wecken und bis zu ihren höchsten Stufen zu steigern versteht; wer nicht mit plumper Hand in das zarte Gewebe wachsenden geistigen Lebens hineingreift, sondern fein beobachtend und leise lenkend und richtend weise im Hintergrunde sich hält.

Dem Christentume wird von gewisser Seite zum Vorwurfe gemacht, dass es zur Charakterschwäche führe. Dieser Vorwurf mag aus dem einseitig und übermässig betonten Gedanken entstanden sein: „Du bist ein armer, elender, sündiger Mensch und kannst gar nicht tun, was Gott von dir fordert.“ Was fordert Gott im Christentume? Die treue kindliche Hingabe an seinen guten

[1]) Bei dem Begriffe des dogmatisierenden Unterrichts ist nicht etwa nur an Religion zu denken; auch im naturkundlichen Unterrichte, im Geschichts-, Sprach-, Rechen-, Zeichen-, Schreib- und Handfertigkeitsunterrichte kann dogmatisch im oben angedeuteten Sinne verfahren werden.

väterlichen Willen. Der Gott wäre ein schlechter Pädagog, der mehr von seinen Kindern verlangt, was sie leisten können.

Wir dürfen nicht, wie oft im Religionsunterrichte geschieht, den Kindern vorreden, dass sie nicht tun können, was Gott haben will; wir dürfen zwischen dem Allheiligen und dem strebenden strauchelnden, irrenden Menschenkinde nicht eine unüberbrückbare Kluft konstruieren. Das ist unpädagogisch, weil der Willensbildung hinderlich. Dabei brauchen wir uns nicht auf den unhaltbaren Standpunkt zu stellen, dass der Mensch von Natur gut sei. Das Christentum stellt Gesinnungsideale auf und fordert ein unmittelbares Interesse, die reine, volle Hingabe an diese Ideale. Die Gesinnungen sollen treibende Kräfte werden. „Das Evangelium ist eine Kraft Gottes“ (Röm. 1, 16). „Welche der Geist Gottes treibet, die sind Gottes Kinder“ (Röm. 8, 14). „Ein Beispiel habe ich euch gegeben, dass ihr tut, wie ich euch getan habe“ (Joh. 13, 15). Die Gesinnungen sollen zur Tat treiben. Freilich kann der Abstand zwischen unseren Gesinnungen und Taten einerseits und jenen Idealen anderseits nicht verborgen bleiben. Das Bewusstsein dieses Abstandes aber, d. i. die wahre christliche Demut, darf nicht herabsinken oder herabgedrückt werden zu dem entnervenden Gefühle der Unfähigkeit, den Willen Gottes zu tun, es muss vielmehr zum Antrieb eines unermüdlichen Strebens nach den Idealen werden.

Das wird der christliche Religionsunterricht im Auge behalten müssen, wenn die willen- und charakterbildende Kraft des Christentums zur Geltung kommen soll.

* * *

Die lebendige Wechselbeziehung zwischen Erziehungspraxis und Erziehungswissenschaft bewahrt vor Einseitigkeiten und Übertreibungen, vor schablonenhaftem und handwerksmässigem Tun. Eine Praxis, die enge Fühlung mit der Wissenschaft hält, ist immer auf der Bahn besonnenen und wahren Fortschritts zu finden. Sie hat Leben und kann Lebenswerte schaffen.

Die Untersuchung über Willensbildung und Interesse wird gezeigt haben, dass ein Erziehungssystem, in dessen Mittelpunkte die Charakterbildung steht, nicht zu untätiger Beschaulichkeit führen kann. Herbarts Pädagogik ist eine Pädagogik der Tat.

II.

Die Methode des modernen erdkundlichen Unterrichts.

Von Rektor **K. Ehrhardt** in Königsee (Thüringen).

I. Die Aufgabe des geographischen Unterrichts.

Wesen und Umfang der Geographie als Wissenschaft werden je nach dem subjektiven Ermessen der Gelehrten in verschiedener Weise dargestellt. Seit der ältesten Zeit ist die Kenntnis der Erdräume nach ihrer Verschiedenheit die eigentliche Aufgabe der Geographie, die einseitige Bevorzugung der mathematischen Geographie, die blosse Beschreibung der Länder und die ebenfalls einseitige Betrachtung der Stellung des Menschen auf der Erde mussten den Hauptaufgaben weichen. Erforschung der Erdoberfläche, der festen Erdrinde, des Wassers und der Luft wird allgemein als das Hauptziel hingestellt, dazu kommt noch die Darlegung der Wechselwirkung jener drei Faktoren und die Erklärung der Beziehungen zum Sonnensystem und zu der gegenwärtigen Verbreitung der gesamten Pflanzendecke, Tierwelt und Menschheit. Entsprechend der Methode der Naturwissenschaften bleibt die Geographie nicht bei der Beschreibung der Länder stehen, sondern sie dringt bei der Behandlung ihrer Stoffe in die Ursachen ein und sucht diese zu erforschen. Nach Professor Wagner ist die Geographie „eine naturwissenschaftliche Disziplin mit einem ihr innewohnenden historischen Element. Sie zeigt uns einerseits die Erde als einen eigenartigen Naturkörper, an dessen mannigfaltig gestalteter Oberfläche eine Fülle von Naturerscheinungen durch ihr gesetzmässiges Ineinandergreifen das Leben zahlloser Einzelwesen bedingt, anderseits betrachtet sie dieselbe als Wohnplatz eines höherorganisierten und dem Naturwalten nicht blindlings hingegebenen Wesens, des Menschen".

Über die Aufgabe der Schulgeographie können kaum noch Zweifel bestehen, da sie ihre Aufgaben aus den Arbeiten der Wissenschaft ableitet. Sie hat einerseits die natürlichen Verhältnisse darzulegen, anderseits die Wirkungen derselben auf die Organismen zu zeigen. Nur inbezug auf die Durchdringung und den Umfang des Stoffes bestehen zwischen der wissenschaftlichen Geographie und Schulgeographie Unterschiede. Weder die wasserlosen Wüsten und undurchdringlichen Urwälder, noch die schneebedeckten Hochgebirge und weiten Weltmeere können dem Vordringen der geographischen Wissenschaft Halt gebieten. Mit gleicher Genauigkeit sucht sie jeden Winkel der Erdoberfläche zu durchforschen, jede Erscheinung nach dem ursächlichen Zusammenhang zu erklären,

kein Moment wird fortgelassen; mit demselben Interesse betrachtet sie unser Thüringen wie die Polarlandschaften, die Inseln der deutschen Küste wie der fernen Meere. Der wissenschaftliche Geograph steigt auf den Spitzen des Himalaja herum, er untersucht den Aufbau der Anden, er stellt die Bedeutung von Timbuktu und Kano fest, er misst die verschiedenen Temperaturen der Meerestiefen mit derselben Sorgfalt wie die der Höhen des Festlandes, er erforscht die Tier- und Pflanzenwelt der Kalahari und die Lebensverhältnisse der Massai-Leute von Ostafrika. Die Wissenschaft erstreckt sich mit grosser Gleichmässigkeit über die ganze Erde. Anders ist es im geographischen Unterricht der Schule; er kann sich nicht über die ganze Erde erstrecken, da der Stoff zu umfangreich, die Zeit des Unterrichts zu beschränkt ist, und der Schüler nicht alles zu umspannen vermag. An den höheren Lehranstalten kann der Geographielehrer weitere Gebiete der Erde einer genaueren Betrachtung unterwerfen, da die Schüler in einem reiferen Alter stehen, der Unterricht mehr Zeit zur Verfügung hat und genügende Lehrmittel geboten sind.

Da die Volksschule Erziehungsschule ist, so ist der durch Inhalt und Form dieses Unterrichtsfaches vermittelte Kreis von Vorstellungen nicht Selbstzweck, sondern es soll auf die Veredelung der Gesinnung und auf die Bildung des Willens eingewirkt werden, der Stoff soll in dem Schüler die bestmögliche Wirkung hervorbringen. Dem dient als Hauptmittel die Bildung des Interesses. Der geographische Unterricht weckt und entwickelt besonders das empirische, das Streben nach Erkenntnis des Tatsächlichen, das spekulative, das nach dem Warum fragt und zur Erforschung des kausalen Zusammenhanges führt und das ästhetische Interesse, das Wohlgefallen an den Schönheiten der Länder empfindet. Neben den Interessen der Erkenntnis werden auch die der Teilnahme gebildet.

2. Die Gesichtspunkte für die Stoffauswahl.

Die Bildung des Interesses ist abhängig von dem „Was“ und von dem „Wie“ des Unterrichts, von der Auswahl der Unterrichtsstoffe und von deren methodischer Behandlung. Eine zweckmässige Auswahl und Verteilung, die Rücksicht nimmt auf die feststehenden und im Verlaufe der Entwicklung sich verändernden Eigentümlichkeiten des Kindes, kann wesentlich zur Erreichung des Zieles beitragen. Für die Dinge müssen genügende Anknüpfungspunkte in der Seele des Schülers vorhanden sein, und die zu behandelnden Stoffe müssen der geistigen Fassungskraft des Schülers entsprechen. Was über den geistigen Standpunkt einer bestimmten Unterrichtsstufe hinausgeht und nur mit Mühe angeeignet werden kann, muss unbedingt aus dem Lehrplan gestrichen werden. „Nichts schadet



der geistigen Gesundheit mehr, als eine ungeeignete geistige Nahrung.“ Jede methodische Einheit muss die Geisteskräfte des Schülers in Anspruch nehmen und fördern, damit das Gefühl des erfolgreichen Gelingens der Arbeit entsteht, ein geistiges Fortschreiten zustande kommt und sich ein beglückendes Gefühl einstellt. Die leichte und sichere Verschmelzung neuer Vorstellungen mit älteren erzeugt ein Lustgefühl, durch welches das Verlangen nach weiterer Beschäftigung mit dem Gegenstande geweckt wird. Wenn das Neue im Innern apperzipierende Vorstellungsmassen vorfindet, wenn durch die sich leicht vollziehende Apperzeption einem Bedürfnis Genüge geleistet wird, so wird durch den Unterricht Interesse erzeugt. Die Fülle der Vorstellungen, die das Kind zur Schule mitbringt, muss geklärt, vertieft und erweitert werden, denn wenn wir von dem Kinde verlangen, die stummen Zeichen der Karte in klare Anschauungen von rauschenden Flüssen und klaren Seen, von fruchtbaren Tälern und öden Wüsten, von verkehrsreichen Städten und stillen Gebirgsortschaften zu verwandeln, so wünschen wir, dass es aus seinem Inneren heraus diese Objekte belebe. Das ist eine Arbeit, die nur verrichtet werden kann, wenn die Heimatskunde die richtigen und zahlreichen Vorstellungen herbeigeführt hat, wenn sie den Unterricht in der Geographie beginnt und auf den weiteren Stufen auch begleitet.

Blicken wir auf die heutigen Erwerbs- und Verkehrsverhältnisse, so erkennt man, dass eine gewisse Menge des geographischen Wissens auch für den gewöhnlichen Mann Bedürfnis ist, und der Schule erwächst die Aufgabe, dieses Bedürfnis in angemessener Weise zu befriedigen. Soll der Schüler später das Leben und Treiben in der Weltwirtschaft verstehen, soll er die Riesenlettern, welche die arbeitende Menschheit dem Antlitz der Erde eingräbt, deuten, soll er die kolonialen Interessen seines Volkes richtig einschätzen, soll er endlich die Ausdehnung des Handels und der Industrie und die Machtstellung eines Staates richtig erkennen, so ist in keinem anderen Unterrichtsfache als in der Geographie die geeignete Gelegenheit zur Belehrung gegeben. Auch eine gründliche Betrachtung der kolonialen Bestrebungen ist notwendig. Denn als Deutschland nach dem erfolgreichen Kriege von 1870/71 politisch erstarkte, musste das wirtschaftliche Gebiet in der Form von Erwerbungen an Aussenbesitzungen eine Ausdehnung erhalten. Wir können uns durch einen flüchtigen Blick auf die Handelsgüter leicht davon überzeugen, dass wir ohne überseeische Produkte nicht mehr auskommen; für die Kolonialwaren, die wir alltäglich nötig haben, müssen wir Quellen besitzen. Wenn nun auch noch lange Zeit vergeht, ehe die Kolonien einige Produkte uns ganz und gar liefern, so kann doch durch den Fortschritt der Pflanzungen wenigstens ein Teil der Ausgaben an fremde Länder, ein Teil der Millionen deutschen Vermögens, das in die Taschen der amerikanischen und englischen

Spekulanten fliesst, dem eigenen Volke gerettet werden. Deutschland hat sich nach und nach von einem Agrar- zu einem Industriestaate entwickelt, der sich durch Handelsverträge Quellen für die Rohstoffe und Absatzgebiete für die fertigen Waren verschafft, aber das Wohl eines Industriestaates wird durch einen Krieg bedeutend mehr bedroht, als das eines Ackerbaustaates. Am sichersten sind eigene Besitzungen, die einerseits die zu verarbeitenden Stoffe liefern, anderseits für die Industrieerzeugnisse Absatzgebiete abgeben. Die deutsche Textilindustrie allein beschäftigt etwa 1 Mill. Arbeiter, sie bezog an Rohstoffen im Jahre 1904 für 471 Mill. M. fast vollständig vom Auslande, besonders von Amerika und England. Im nächsten Jahre zahlte Deutschland für den gleichen Bedarf an Baumwolle nur 398,2 Mill.; 73 Mill. M. flossen an das Ausland. Amerika hat die Baumwolle selbst, England erhält sie aus Ostindien und Ägypten, wenn nun durch einen Konflikt die Zufuhr nach Deutschland für kurze Zeit unterbliebe, so wäre ein Hauptindustriezweig bei uns lahmgelegt. Wir können verstehen, dass das kolonial-wirtschaftliche Komitee mit dem grössten Eifer den Anbau der Baumwolle in den Kolonien zu heben versucht, um die Abhängigkeit Deutschlands inbezug auf die Zufuhr von Baumwolle zu überwinden. Alle afrikanischen Kolonien, ausgenommen Südwestafrika, liefern schon jetzt Baumwolle, und die ostafrikanischen Erzeugnisse übertreffen an Güte die amerikanische und ägyptische Ware. Es gilt jetzt nur noch die Produktion zu steigern, dass aller Bedarf von unseren Kolonien gedeckt werden kann, und das ist wohl möglich, denn die statistischen Angaben zeigen deutlich, wie die Kolonien sich wirtschaftlich von Jahr zu Jahr heben. Auch was wir an Kakao und Reis, an Nutzhölzern und Gerbstoffen, an Kautschuk und Ölfrüchten, an Federn und Häuten von dem Auslande beziehen, kann durch unsere Kolonien recht gut gedeckt werden. In dem Gelingen der Unternehmungen der Pflanzungsgesellschaften liegt die Zukunft der deutschen Schutzgebiete Ostafrika, Kamerun, Togo, Kaiser Wilhelmland.

Aber auch jene Absatzgebiete, die noch vor einigen Jahren eine bedeutende Zahl von Waren aus dem Deutschen Reiche bezogen, kaufen nicht mehr soviel wie früher, ihre Industrie hat sich gehoben, so dass sie auf dem Weltmarkte bereits als Konkurrenten der deutschen Industrie auftreten. Amerika wie Japan sind eifrig bemüht, alle Waren für den eigenen Bedarf selbst herzustellen. Wir müssen für unsere Industrie Absatzgebiete suchen, und wenn auch diese Absatzgebiete unsere Kolonien noch nicht sein können, so sind sie doch bedeutsame Warenniederlagen, von denen der deutsche Handel weiter verbreitet und weiter entwickelt werden kann. „Das Deutschland von heute muss entweder über See verkaufen oder untergehn.“

Die Kolonien sind aber auch dazu bestimmt, die Massen-



auswanderung des übervölkerten Heimatlandes aufzunehmen. Die Zahl der deutschen Auswanderer betrug in den letzten Jahren rund etwa 30000, dem steht eine jährliche Zunahme von etwa 700000 Seelen gegenüber. Es muss notwendig eine steigende Auswanderung einsetzen, ein Teil des Volkes muss sich abzweigen, und deshalb ist es nötig, dass ein Gebiet mit einem annähernd gleichen Klima, mit einer ähnlichen Bodenbeschaffenheit und Pflanzendecke, mit einer möglichst geringen Bevölkerung zur Besiedelung vorhanden ist. Solche Strecken sind in Ost- und Südwestafrika vorhanden. Bisher ist fast der ganze Teil des Auswandererheeres, nachdem es das Vaterland verlassen hatte, in der weiten Welt untergetaucht, die deutschen Auswanderer wurden intelligente und energische Bewohner von den Vereinigten Staaten, von Brasilien und Australien, die ihre Nationalität bald ganz und gar vergassen, ja sogar mit ihren Kräften die Konkurrenzfähigkeit anderer Länder verstärkten und das Vaterland schädigten. Unsere Kolonien in Afrika haben bisher eine sehr geringe Anziehungskraft gehabt, nur einige Hundert wanderten nach Afrika, 1901 bloss 55 Menschen.

Endlich dienen die Kolonien der Kriegsflotte als Operationsbasis, in den Häfen können die Schiffe Schutz finden, Reparaturen lassen sich ausführen, die Ausrüstung kann ergänzt werden, sie können wichtige Nachrichten aus der Heimat empfangen.

Die ideelle Aufgabe der Kulturnationen suchen neben den Kolonisten die Missionare auszuführen, indem sie die Erziehung der Naturvölker zur Arbeit, die Hebung ihres materiellen und geistigen Wohles, die Ausbreitung der Segnungen unserer Kultur auf die tieferstehenden Menschenrassen anstreben. Die Stoffauswahl hat demnach auf die Erzeugung des Verständnisses für die Kolonialbestrebungen Rücksicht zu nehmen, dadurch wird der wirtschaftliche Wohlstand des Volkes gefördert.

Schon aus der Fülle des geographischen Stoffes ergibt sich notwendig, dass sich der Unterricht nicht mit derselben Gleichmässigkeit über die ganze Erde erstrecken kann. Enzyklopädische Vollständigkeit ist ganz wertlos, da die Aneignung und Darbietung des Stoffes in formal-bildender Weise zu erfolgen hat, durch anschauliche Betrachtung und Beobachtung, auf heuristischem Wege sollen die Kenntnisse erarbeitet werden. Der geographische Unterricht der Volksschule muss das Vaterland als geographischen Hauptstoff aufstellen. Der Schüler soll Mitträger der nationalen Aufgaben seines Volkes werden, er soll sein Vaterland lieben, seinem Vaterlande sollen seine Sympathien gehören. Erst dann folgt die Behandlung der Länder, die für Deutschland eine besondere Bedeutung haben, von Europa und den übrigen Erdteilen werden nur solche Stoffe betrachtet, die in historischer, politischer, wirtschaftlicher oder kommerzieller Beziehung zu unserem Vaterlande stehen. Bisweilen wird das allgemeine Interesse auf einen bestimmten Punkt der Erde

gelenkt, ein Krieg, ein Naturereignis kann uns zur Besprechung eines fernen Landes veranlassen. Alle anderen Stoffe brauchen nicht behandelt zu werden. Mit dem Prinzip der stofflichen Vollständigkeit müssen wir brechen, wenn uns an einer anschaulichen Darbietung, an rechter Vertiefung und an selbsttätiger Aneignung des Lehrstoffes gelegen ist. Der Lehrplan der Geographie leidet noch unter der Last des „didaktischen Materialismus", er erstreckt sich noch mit ziemlicher Gleichmässigkeit über den ganzen Erdball. Besser ist es, wenn wir charakteristische und für alle Zeiten bedeutungsvolle Stoffe auswählen, die flüchtige Betrachtung einer Unmenge von Landschaften ist nur geeignet, das im Kinde vorhandene Interesse für die Erdkunde abzustumpfen. Wir können auch hier eine kursorische und statarische Behandlung recht gut zur Anwendung bringen, im übrigen bleiben auch unbehandelte Gebiete durchaus nicht für das Verständnis unerschlossen, ferner gilt es oft genug nur, das Gelernte auf eine neue Landschaft anzuwenden.

In der mathematischen Geographie will Pickel nur solche Fragen behandelt wissen:

„1. welche auch dem gemeinen Bewusstsein naheliegen, d. h. die auch innerhalb der Formen des gewöhnlichen Daseins zu immer wiederkehrender Betrachtung Anlass geben;
2. für deren Beantwortung ein inneres Bedürfnis im Schüler vorhanden ist oder doch leicht geweckt werden kann;
3. die bei ihrer Lösung mindestens eine teilweise tätige Mitarbeit des Schülers zulassen."

Diese Gesichtspunkte für den Unterricht in der mathematischen Geographie sind ganz berechtigt; was mit dem Leben der Schüler in keiner Beziehung steht, das muss ausgeschieden werden.

Es leuchtet ein, dass nicht alle Schulen denselben Stoff behandeln können, die einklassige Schule mit nur einer wöchentlichen Geographiestunde muss notwendig eine geringere Stoffmenge auf den Plan setzen als die mehrklassige mit zwei wöchentlichen Stunden. Ist die Mittelabteilung gar mit der Oberabteilung im Geographieunterricht vereinigt, so wird der Unterricht durch diesen Umstand auch noch ungünstig beeinflusst. Am besten ist die mehrfach gegliederte Schule daran, die gerade soviel Klassen besitzt als Jahrgänge, also die achtklassige Schule. Wie in der Natur und im Menschenleben die reichere Gliederung der Organe eine vollkommenere Erreichung der Lebenszwecke darstellt, so muss auch in einem reichgegliederten Schulsystem das Unterrichtsziel vollkommener erreicht werden. In der achtklassigen Schule wird mit dem 3. Schuljahr, nachdem der Anschauungsunterricht der ersten Jahre auf die Interessen des späteren geographischen Unterrichts ausführlich Rücksicht nehmen konnte, die Heimatskunde mit wöchentlich zwei bis drei Stunden selbständiges Unterrichtsfach.

In den fünf folgenden Klassen wird nun Geographie erteilt, das sind jährlich 400 Stunden Erdkunde. Das ist eine schöne Zeit, aber doch im Hinblick auf die Menge des Stoffes noch lange nicht ausreichend.

3. Die Stoffverteilung einer achtklassigen Schule.

In dem ersten und zweiten Schuljahr tritt ein besonderer Unterricht in der Erdbeschreibung noch nicht auf. Anschauen, Auffassen, Besprechen und Darstellen einfacher Gegenstände sind die Haupttätigkeiten, die das Kind im Anschauungsunterricht, der auch die Interessen des geographischen Unterrichts eingehend wahrnimmt, auszuführen hat. Wie sich der naturkundliche Unterricht auf die Anschauung aufbaut, so auch der geographische; er muss demnach mit der Heimatskunde beginnen, denn hier allein können sinnliche Wahrnehmungen gemacht werden. An den Objekten der Heimat soll der Schüler den Zusammenhang der geographischen Erscheinungen erkennen lernen, er soll die Heimat denkend betrachten. Dieser Unterricht sucht aus der unmittelbaren Anschauung die meisten geographischen Grundbegriffe zu gewinnen, schon hier ist es bei naturgemässer Behandlung möglich, den Schüler mit den Fragen der Wissenschaft, ich meine die Frage nach dem Warum der Dinge, zu fesseln. Es ist nicht zu schwer, wenn ihm in der freien Natur die erderschaffenden und erdumbildenden Kräfte gezeigt, die Abhängigkeit des Menschen von seiner Umgebung und seine umgestaltende Tätigkeit auf die heimatlichen Fluren klargelegt werden. Im übrigen Verlauf ist oft weiter nichts zu tun, als die heimatlichen Vorstellungen und die heimatlichen Gesetze auf fremde Gegenden anzuwenden; je mehr Stoff durch unmittelbare Anschauung dargeboten und angeeignet wird, desto fruchtbringender ist der spätere Unterricht und desto leichter wickelt sich der Denkvorgang dann ab. Die Unterrichtsausgänge berücksichtigen auch die naturgeschichtlichen Tatsachen der Heimat, so dass sich aus dem Anschauungsunterricht der ersten Schuljahre die übrigen Zweige der realistischen Fächer ergeben.

Anschauungsunterricht.

Heimatskunde. Naturkunde.

Geographie. Geschichte.

Die unmittelbare Anschauung führt das dritte Schuljahr weiter, indem das kleine Stück Erde, die Heimat, als die wichtigste Quelle der Erkenntnis vorgeführt wird. Schulzimmer, Schulhaus, Heimatort und Umgebung werden betrachtet, soweit unmittelbare Anschauung möglich ist. Soll auf den Hauptkursus in rechter Weise vorbereitet werden, so sind alle Zweige der Geographie, daneben auch noch die Geschichte der Heimat zu berücksichtigen. Auch die Natur-

kunde ist noch ein Stück Heimatskunde, werden doch die heimischen Tiere und Pflanzen behandelt, und die Wanderungen bilden die Grundlage und schaffen das naturkundliche Beobachtungsmaterial herbei, das nach besonderen Gesichtspunkten in eigenen Stunden verarbeitet wird. Die astronomischen Beobachtungen werden erweitert, der Horizont und die scheinbare Gestalt des Himmels, die scheinbare Bewegung der Sonne und des Mondes, die Himmelsgegenden zur Bestimmung der Lage werden besprochen. Von den eingeschlagenen Wegen, den Bergen, den Tälern und Bächen werden auf Grund von Messungen und Schätzungen Faustzeichnungen angefertigt, die einzelnen Skizzen werden am Ende des Schuljahrs zu einer Karte der Umgebung des Heimatortes vereinigt. Berge und Täler werden auch in Sand nachgeformt, Durchschnitte angefertigt, Terraindarstellungen geübt, das Kind baut nach und nach seine Karte auf und erarbeitet sich das nötige Kartenverständnis. Allgemeine erdkundliche Gesetze und erdkundliche Sätze werden durch die Beobachtung des Bodens, des Wassers, der Pflanzen, der Tiere und der Menschen gewonnen; durch die geregelten und umfassenden meteorologischen Beobachtungen werden die Verhältnisse des heimatlichen Klimas gefunden. Auf dem Wege sinnlicher Anschauung werden an der Umgebung des Ortes die Grundbegriffe wie Berg, Tal, Bergkette, Kamm, Gipfel, Abhang, Fuss, Hohlweg, Quelle, Flussbett, Ufer, Gefälle, Lauf, Graben als Kanal, Teich, See, Nebenfluss, Mündung, Insel, Halbinsel, Vegetationsform, Siedelung, Grenzen gewonnen, damit der spätere Unterricht auf dieser Grundlage erfolgreich weiterbauen kann und nicht Gefahr läuft, bloss mit Worten zu arbeiten. Grundbegriffe, zu denen die Heimat keine Anschauung bietet, dürfen hier nicht behandelt werden, sondern sie werden auf spätere Zeiten zurückgestellt. Die geschichtlichen Elemente, wie Sagen der Landschaft, Ortssagen, geschichtliche Begebenheiten werden ebenfalls angeschlossen. Sollen die Kinder ihre Heimat lieben, so müssen sie dieselbe zunächst kennen lernen. In den meisten Schulen wird dieses Fach noch zu wenig bewertet, und vieles ist dem Zufall und der Willkür des Lehrers überlassen; ein weiterer Hauptmangel ist, dass der Lehrer sich zu oft mit dem blossen Worte begnügt, die Ausflüge finden nicht statt, am genauen Beobachten mangelt es, und oft wird ein über die Fassungskraft der Schüler hinausgehender Stoff behandelt. Zur Hebung des Unterrichts in der Heimatskunde ist nötig:

1. Die Lehrer haben an jedem Orte das zu verarbeitende Material zusammenzustellen. Das Material bleibt Eigentum der Schule.
2. Aus dem Material ist sorgfältig das für den Unterricht Nötige auszuwählen und auf die passende Zeit zu verteilen.
3. Beim Lehrverfahren ist immer von der Anschauung auszugehen.



4. Es werden so oft als möglich Wanderungen vorgenommen, und der Unterricht wird oft in das Freie verlegt.
5. Die Dinge werden nicht bloss aufgezählt, sondern die Schüler werden zur Erkenntnis des ursächlichen Zusammenhangs geführt, soweit dies die Fassungskraft der Schüler ermöglicht.
6. Die Selbsttätigkeit muss angeregt werden.
7. Genügende Zeit ist zu verwenden.
8. Die nötigen Lehrmittel sind zu beschaffen als
   a) Grundriss des Schulzimmers,
   b) des Schulhauses,
   c) Plan vom Schulhaus und dessen Umgebung,
   d) Plan vom Wohnort und dessen nächster Umgebung,
   e) Relief der Heimat,
   f) Karte der Heimat,
   g) Bilder der Heimat.

„Ein geographischer Unterricht, der nicht in den Ergebnissen einer ausführlichen Heimatskunde seine Hilfe suchen kann, spielt auf einem Instrumente, dem die Saiten fehlen.“ Stoy. „Der Unterricht in der Heimatskunde soll sich wie ein roter Faden durch die ganze Schulzeit hindurchziehen.“

Dem vierten Schuljahr weise ich als einheitlichen Stoff die heimatliche Provinz, das engere Vaterland, demnach unseren Schulen das Thüringerland zu. Bei der Betrachtung wird nicht vor der Landesgrenze Halt gemacht, sondern der Stoff ist nach natürlichen Landschaften zu ordnen und durchzuarbeiten. Thüringen würde ich nach folgenden natürlichen Landschaften behandeln:

1. Thüringer Wald und Frankenwald.
2. Das südwestliche Vorland des Thüringer Waldes.
3. Das nördliche Vorland des Thüringer Waldes.
4. Die Saale- und Elsterplatte.
5. Das Gebiet der Pleisse.

Es wird stets mit der Landschaft begonnen, der die Heimat angehört; wir beginnen mit dem Thüringer Wald. Diese natürlichen Landschaften werden wieder in einzelnen methodischen Einheiten durchgearbeitet, den Schluss bildet eine politische Übersicht Thüringens. Ich verweise auf Fritsche, Präparationen zur Landeskunde von Thüringen. Verlag von Oskar Bonde in Altenburg. Preis 2 M.

In der Naturgeschichte werden aus dem Pflanzen- und Tierreich die wichtigsten Vertreter der heimatlichen Lebensgemeinschaften durchgesprochen, in der Geschichte werden die Thüringer Sagen behandelt. Die meteorologischen und astronomischen Beobachtungen erstrecken sich über den Verlauf des ganzen Schuljahres.

Das fünfte Schuljahr behandelt Deutschland nach natürlichen Landschaften, Festes und Flüssiges geben meistens die Richtung

bei der Gliederung an. Diese natürlichen Landschaften bilden ein organisches Ganze, in dem die einzelnen Glieder in einem ursächlichen Zusammenhang stehen, sie heben sich deutlich von der Umgebung ab.

1. Die oberdeutsche Hochebene = das deutsche Donaugebiet.
2. Das schwäbisch-fränkische Stufenland = Main- und Neckarland.
3. Die oberrheinische Tiefebene = Mittellauf des Rheins, erster Teil.
4. Das lothringische Stufenland und seine Umwallung = Mosel- und Maasgebiet.
5. Das rheinische Schiefergebirge = Mittellauf des Rheins, zweiter Teil.
6. Das hessische und Weser-Bergland = Fulda und Weser.
7. Thüringen und Harz = Saale.
8. Schlesisch-sächsisches Gebirgsland = Elbe und Oder.
9. Das ost- und westelbische Tiefland = der Unterlauf der deutschen Hauptströme.
10. Die deutschen Meere.

Dem deutschen Vaterland wird die intensivste Behandlung zugewiesen, indem sich die Betrachtung auf ein ganzes Jahr erstreckt, in dem nächsten Schuljahr der Stoff wieder auftritt und im letzten Schuljahr nochmals unter anderen Gesichtspunkten durchgenommen werden muss. Da die Landesgrenzen von den natürlichen Landschaftsgrenzen oft bedeutend abweichen, so ist es in erster Linie nötig, dass sich die Schüler zunächst den Stoff nach der natürlichen Gliederung aneignen, erst dann wird die sondertümliche Landesaufteilung eingeprägt. Nicht jede natürliche Grenze bedingt eine politische Grenze, denn jeder Staat ist bestrebt, nach seiner Eigenart und Macht die Grenze festzulegen. Werden die politischen Verhältnisse durchgenommen, so haben die Schüler das in klarem Flächenkolorit ausgeführte Kartenbild Deutschlands vor sich, und das aus den einzelnen Stücken zusammengesetzte Bildwerk wird durch Anschauen gar bald genügend erfasst.

Das Pensum des sechsten Schuljahres ist die Geographie von Europa, ausserdem werden noch zu Anfang Lektionen aus der mathematischen Geographie gehalten, da die Beobachtungen der vorhergehenden Schuljahre zur weiteren Verarbeitung anregen. Die Gestalt und die Grösse der Erde werden betrachtet, die Himmelsgegenden zum Zwecke der Orientierung auf der Kugel festgelegt, die geographische Länge und Breite entwickelt und die Entstehung von Tag und Nacht und von den Jahreszeiten zur klaren Anschauung gebracht. Sind noch die notwendigen Kenntnisse über die klimatischen Verhältnisse auf der Erde angeeignet, so verlassen wir wieder den analytischen Gang und wenden den synthetischen weiter an.

Wir betrachten Europa in 10 natürlichen Landschaften, die sich meistens mit den politischen Gebieten decken. Sollen jene Belehrungen aus der mathematischen Geographie, die auf dieser Stufe unbedingt nötig sind, nicht in der Luft schweben, so müssen in den vorhergehenden Schuljahren die erforderlichen Beobachtungen am Himmel gemacht werden, auch die besten Veranschaulichungsmittel können die Beobachtungen nicht ersetzen. Es ist empfehlenswert, ja unerlässlich, dass die Kinder die Beobachtungen in ein Heft gewissenhaft und regelmässig eintragen. An die Besprechungen der natürlichen Landschaften schliessen wir die politischen Verhältnisse an. Mit Deutschland wird begonnen, dann folgen: Alpen, Karpatenländer, Balkanhalbinsel, Apenninenhalbinsel, Pyrenäenhalbinsel, Frankreich, britische Inselgruppe, Skandinavien, Osteuropa.

Das siebente Schuljahr behandelt die aussereuropäischen Erdteile. Ich beginne mit Nordamerika, da dieser Erdteil durch Handel und Verkehr in unsere nächste Nähe gerückt ist, auch dem Interesse des Kindes am nächsten steht. Nachdem bei dem Erdteil Verhältnis zum Ganzen und Gliederung betrachtet worden sind, richten wir uns bei der Ableitung der methodischen Einheiten nach dem Aufbau und nach dem Klima. Nordamerika wird in den kalten Norden, das westliche Gebirgsland, das mittlere Tiefland und in das östliche Gebirgsland mit dem Tiefland am atlantischen Ozean gegliedert. Das Nordamerika der heissen Zone ist Mittelamerika und Westindien. Südamerika gliedert sich in drei Landschaften: das westliche Gebirgsland, das mittlere Tiefland und das östliche Gebirgsland. Dann betrachten wir Afrika, das durch eine Linie vom Golf von Guinea nach Osten zum Golf von Aden in das niedrigere nördliche Viereck Nordafrika und in das höhere südliche Dreieck Südafrika geschieden wird. Der Norden umfasst an natürlichen Landschaften die Atlasländer, die Wüste Sahara, die Nilländer, den Sudan, Togo und Kamerun. Südafrika wird zerlegt in Kongobecken, Deutsch-Südwestafrika, Britisch-Südafrika, Ostafrika, dann sind noch die afrikanischen Inseln zu besprechen. Asien wird zerlegt in Vorderasien = Passatgebiet, Südasien = südliches Monsungebiet, Ostasien = östliches Monsungebiet und Nordasien = Sibirien. Vorderasien bildet sieben Einheiten: Kleinasien, Syrien, Arabien, Mesopotamien, Armenien, Kaukasien, Iran; Südasien drei: Vorderindien, Hinterindien, die malayische Inselwelt; Ostasien zwei: China, Japan; Nordasien drei: Sibirien, Kirgisensteppe, Turan. Bei Australien wären etwa Festland, Inselwelt und der deutsche Besitz in der Südsee zu betrachten. Zum Schluss empfiehlt sich eine Zusammenstellung der deutschen Besitzungen in Verbindung mit Deutschland.

Alle diese angeführten Stoffe sollen nicht mit der gleichen Intensität behandelt werden, sondern ich möchte eine kursorische und statarische Behandlung unterscheiden. Bei dieser Scheidung soll aber nicht der Einteilungsgrund im Belieben des Lehrers liegen,

sondern es soll darauf hingewiesen werden, dass die Landschaften nach ihrer Bedeutung und Ausgestaltung eine verschieden ausführliche Behandlung beanspruchen. Unbehandelte Gebiete sind für den Schüler nicht unerschlossen, auch in der Naturgeschichte werden nicht alle Individuen einer Klasse mit gleicher Ausführlichkeit behandelt, und das muss auch im geographischen Unterricht geschehen. Wir haben es hier mit „geographischen Individuen" (Ritter) zu tun, welche die Bedingungen der Existenz in sich tragen; genaues Betrachten einer Landschaft ist die wichtigste Stütze für das Verständnis anderer, auf die vielleicht erst im späteren Leben das Interesse gerichtet wird.

Das letzte Schuljahr hat den gesamten geographischen Stoff übersichtlich zu wiederholen und an einigen Stellen zu ergänzen oder zu vertiefen. Es werden betrachtet:

A. Die astronomischen Verhältnisse der Erde; Sonnensystem und Kalender sind besonders zu behandeln.
B. Die physischen Verhältnisse der Erde: Verteilung von Luft, Wasser und Land, die Luft inbezug auf die Wärme, der Luftdruck, die Winde, die Niederschläge, das Wasser nach Meeren, Seen und Flüssen; das Land nach Gliederung, Gebirgen, Vulkanen.
C. Die Produkte der Erde: Mineralien, Pflanzen, Tiere; es kommt besonders die Verbreitung und Bedeutung in Frage.
D. Die Bewohner der Erde: Verteilung der Menschen auf der Erde; die Menschenrassen; die Lebensformen; die Staatsformen, Sprachen und Religionen.
E. Die Weltmeere und Erdteile nach ihrer Weltstellung.
F. Die wichtigsten Verkehrs- und Handelswege: Der Binnenverkehr; der Seeverkehr; der elektrische Verkehr.

Bei allen diesen Besprechungen wird stets auf unser deutsches Vaterland Rücksicht genommen, die Kolonien kommen nochmals inbezug auf ihren nationalen und wirtschaftlichen Wert zur Betrachtung. Es heisst: Welche Stellung nimmt Deutschland im Weltverkehr ein? Welches sind die wichtigsten Verkehrsstrassen des Deutschen Reiches? Welchen Anteil hat es an der Eisen- und Kohlenproduktion? Wieviel Eisenbahnen kommen in Deutschland auf 1 qkm? Ich bemerke hier, dass die Vergleiche richtig angestellt werden müssen, damit nicht falsche Vorstellungen gebildet werden. Eisenbahnlinien dürfen nicht auf die Einwohnerzahl verrechnet werden, wie wir es an einigen Stellen in dem Lehrbuch von Seydlitz finden. Auf 10000 Einwohner haben die Vereinigten Staaten 42,6 km Eisenbahn, Belgien nur 8,8 km, und doch hat Belgien das engmaschigste Eisenbahnnetz von allen Ländern der Erde, nämlich 2108 km auf 10000 qkm, die Union nur 334 km auf dieselbe Fläche. Dieses soll ein Beispiel sein, wie ein Vergleich



bei falschen Vergleichsgrössen sich gestaltet. Festes ist mit dem Festen, Bewegliches mit dem Beweglichen zu vergleichen; also Eisenbahnen nur mit der Grösse des Landes.

4. Die Behandlung der Heimat.

Um eine Pflanze kennen zu lernen, betrachten wir sie mit Aufmerksamkeit, wir merken uns ihre Gestalt, untersuchen ihre Teile und Eigenschaften, beachten Farbe, Geruch, Beschaffenheit der Blumenkrone und der Blätter, wir untersuchen Standort, Lebensbedürfnisse und Umgebung, dadurch erhalten wir ein klares Bild von der Pflanze. Dieses aufmerksame, eingehende, genaue Betrachten eines Gegenstandes nennen wir Anschauen, und das Ergebnis des Anschauens ist das klare, deutliche geistige Bild des sinnlich wahrnehmbaren Gegenstandes oder die Anschauung. Auf die Anschauung bauen sich die Vorstellungen und Begriffe und damit unsere gesamten Kenntnisse auf. Die Schüler sollen die Heimat kennen lernen, es ist also unbedingt nötig, dass sie die heimatlichen Objekte durch wirkliche Anschauung in ihren Geist aufnehmen. Wir wissen, dass die Kinder von den Dingen, die sie wohl schon hundertmal gesehen haben, sehr wenig anzugeben vermögen, sie haben wohl Grösse, Farbe, Umriss und Teile von dem Gegenstande durch einzelne Sinneseindrücke wahrgenommen, sie kennen die Äcker und Wiesen, die Hecken und Bäume, die Wälder und Fluren, jedoch besitzen sie kein in allen Teilen deutlich unterschiedenes Gesamtbild. Für die Ergänzung und Vermehrung, für die Berichtigung und Befestigung der Anschauungen soll gesorgt werden, deshalb müssen wir mit den Schülern die Dinge und Vorgänge in der Natur, die Pflanzen und Tiere, die Berge und Täler, die Abhänge und Tiefen, die Bäche und Flüsse, die Seen und Teiche, die Dörfer und Städte, die Burgen und Ruinen, den Aufgang und Untergang der Sonne zu den verschiedenen Jahreszeiten beobachten. Vieles lässt sich schon vom Schulhaus und Schulplatz aus beschauen, manche Aufgabe kann durch selbständiges Beobachten gelöst werden, jedoch die beste Anschauung kann nur durch regelmässige, nach einem bestimmten Plane festgelegte Wanderungen in die Umgebung des Schulortes vermittelt werden. Diese Wanderungen, welche im Frühling, Sommer und Herbst bei schönem Wetter vorgenommen werden, sind unter allen Umständen auch durchzuführen, wenn nicht das Kind die ganze Schulzeit hindurch mit Worten arbeiten soll, denen die Anschauungen fehlen. Alle Ausgänge sind so vorzubereiten, dass die Schüler bereits wissen, um was es sich eigentlich handelt, was sie beobachten, was sie kennen lernen sollen, was durch den Ausgang herbeigeschafft werden soll. Es muss gestattet sein, getrennt liegende Stunden zusammen-

zulegen, Stunden vom Vormittag auf den Nachmittag zu verlegen. Drei Stunden Heimatskunde wöchentlich sind unbedingt nötig, die mehr aufgewendete Zeit kann an anderer Stelle wieder gespart werden. Dass mancher Schulinspektor auf diese Wanderungen nicht gut zu sprechen ist, kann nicht wundernehmen, wenn man sieht, wie oft diese Ausgänge in Bummeleien und Spaziergänge ausarten. Es soll auf dem Ausflug etwas gelernt werden, deshalb muss er in bestimmter Ordnung erfolgen. Der Lehrer hat sich gründlich vorzubereiten, er muss vorher selbst die Wanderung unternehmen und sich zu Anfang einen festen Plan für den Weg, für die Ruhepunkte, für die anzustellenden Beobachtungen, für die Massbestimmungen, für die weitere unterrichtliche Behandlung festlegen.

Die Haltepunkte der Ausgänge sind möglichst an solche Stellen zu legen, wo wenig Störungen durch den Verkehr eintreten, da wird gemeinsam angeschaut, ausgesprochen, bestimmt und berichtet, was klargelegt werden soll. Tritt ungünstiges Wetter ein, oder ist der Stoff eines bestimmten Gebietes durchgesprochen, so wird in der Klasse über das Beobachtete in derselben Reihenfolge berichtet, in der es draussen erlebt wurde. Die bereits auf dem Ausgange in Sand ausgeführten Zeichnungen werden an die Tafel nach einem bestimmten Massstabe gezeichnet. Jede einzelne Wanderung wird in Teilstrecken zerlegt, die nach Länge und Richtung bestimmt werden. Die Länge wird durch tatsächliches Abschreiten und durch Umrechnung der Schrittzahl in Meter gefunden, manche Entfernungen werden auch nur abgeschätzt, die Kilometersteine werden zur Ermittelung der Wegestrecken nicht unbeachtet gelassen. Oft genug wird die Notwendigkeit eintreten, dass der Lehrer die Masse gibt, auf jeden Fall aber müssen die Schüler die Richtung bestimmen, von dieser Arbeit können sie niemals befreit werden.

So arm ist keine Gegend, dass sie der Anschauung und Beobachtung des Kindes gar nichts darbietet, suchen wir nur recht mit den Schülern unsere Heimat zu erforschen, und wir werden erstaunt sein über die Fülle von Anschauungen, die sie uns für den weiteren Unterricht liefert. Dass die Wanderungen noch nicht überall durchgeführt werden, führe ich auf die häufig noch herrschende völlige Unklarheit über den Begriff Heimatskunde zurück. Man versteht unter Heimatskunde die Betrachtung des ganzen Heimatlandes oder der Heimatprovinz, der Unterricht, der diese Gebiete betrachtet, ist bereits Länderkunde. Die Heimat kann das Kind durchwandern und unmittelbar anschauen; hört die unmittelbare Anschauung auf, so treiben wir Länderkunde, und es ist dann für die methodische Behandlung ziemlich gleichgültig, ob der Ort 10 oder 100 km von der Heimat entfernt liegt. Im Interesse des weiteren erfolgreichen Unterrichts ist es unbedingt nötig, dass die Wanderungen nicht nur im 2.—4. Schuljahr unternommen werden,

sondern sie sollen sich über die Dauer der ganzen Schulzeit erstrecken, so oft sich die Notwendigkeit zur gründlichen Anschauung bietet, so oft die Heimat die Begriffe zum Vergleiche mit einer fremden Landschaft darlegt, wird gewandert.

Fruchtbringender sind freilich die Reisen, da durch sie die Schüler ein weiteres Gebiet mit anderen Lebensverhältnissen, mit anderer Bevölkerung und mit anderen klimatischen Verhältnissen kennen lernen. Aber je weiter die Reisen ausgedehnt werden sollen, desto mehr häufen sich die Schwierigkeiten, die sich den Ausführungen entgegenstellen und von den meisten Schulen nicht überwunden werden können. Viele Schulausflüge, die im Frühjahre jedes Schuljahres fast allgemein unternommen werden, sind in der Tat nur mit Mühe und Kosten verknüpft, aber geographische Anschauungen werden wenig oder meistens gar nicht gesammelt. Auf einem Aussichtspunkte angekommen, ist es Pflicht des Lehrers, das vor den Augen sich ausdehnende lachende Landschaftsbild seinen Schülern in allen Einzelheiten klarzulegen; was sehen wir, ist wohl die erste Frage, dann werden mit der Heimat Vergleiche angestellt, oft bietet sich Gelegenheit, den ursächlichen Zusammenhang aufzudecken. Von dem Lehrer der Geographie verlangen wir ein offenes Auge für die Natur, er muss sich in der Welt umsehen, er muss aus seinem Inneren herausschöpfen können, wenn er durch seinen Unterricht Leben erwecken will.

In der Heimatskunde müssen wir auch bereits den Blick des Kindes auf den kausalen Zusammenhang der geographischen Elemente richten, wenn es später überhaupt die Zusammenhänge der geographischen Objekte lernen soll. Der heimatkundliche Unterricht kann insofern mit grossem Vorteil an der Lösung dieser Aufgabe arbeiten, als hier die Schüler aus der unmittelbaren Naturanschauung schliessen können. Wie leicht lässt sich in der Heimat das Feste und Flüssige in der stetigen Wechselwirkung und in dem Zusammenhang mit den atmosphärischen Erscheinungen beobachten. Hier kann der Schüler lernen, wie sich an der einen Stelle das Land neu bildet, wie es an anderen Orten verschwindet, hier kann er einen Einblick in die elementaren Naturvorgänge gewinnen, wie sie sich täglich vor seinen Augen abspielen. Die kleinen Regenrinnsale an den heimatlichen Bergen sind die Gewalten, welche das Antlitz der Heimat umgestalten, der Bach arbeitet an seinen Ufern und nimmt Teile hinweg, baut an anderen Stellen den Schwemmboden auf und verändert die Bodengestaltung. Die Staubwolken, welche an heissen Sommertagen von einem Wirbelwinde plötzlich in die Höhe geführt werden, richten unsern Blick auf die Ablation des Windes. Die Schüler lernen verstehen, wie die durch eine Vegetationsdecke geschützte Landschaft der Arbeit des Windes weniger ausgesetzt ist, wie aber die Wüste das eigentliche Reich des Windes sein muss; sie verstehen dann die Schilderungen von den Staub-

und Sandstürmen in den Wüsten und Steppen, welche die Sonne verfinstern und in manchen Gegenden Innerasiens noch bei Windstille den Sonnenstrahlen den Durchgang verwehren, sie können sich auch eine Vorstellung von der Entstehung der äolischen Sandablagerungen bilden. Bei dem eintretenden Tauwetter wird gelernt, wie auf der Südseite der Häuser und Berge der Schnee zuerst verschwindet, die Strahlung hier am kräftigsten ist, folglich auf dieser Seite die Früchte zuerst reifen müssen; nun ist das Verständnis dafür geweckt, dass auf der Südseite der Gebirge andere klimatische, biologische und anthropologische Verhältnisse herrschen müssen als auf der Nordseite. Das kleine Körnchen, das sich oben auf dem Firste des Daches ablöst und als grosser Ballen klatschend auf die Strasse fällt, erklärt uns die Ursache und Wirkung der Lawinenstürze in den Hochgebirgen. In der Heimat können wir mit den Schülern die Tätigkeit des die Spalten durchsetzenden und die Gesteinsmassen sprengenden Wassers beobachten. Wir sehen, wie es durch Risse und Spalten seinen Weg in das Gestein findet, wie es sich infolge von Temperaturschwankungen ausdehnt und zusammenzieht, wie Risse und Sprünge das Resultat sind. So schreitet die mechanische Auflösung vorwärts, ein Blick in die Verwitterungsvorgänge ist getan. Das Kind versteht, wie Kalkstein und Dolomite, Anhydrit und Gips, Salz und andere Mineralien durch kohlensäurehaltiges Wasser aufgelöst und fortgeführt werden, es lernt die Entstehung der Höhlen und Erdfälle verstehen. Die vulkanischen Gesteine geben uns Anlass, von dem Vulkanismus der Erde, die Versteinerungen von der vorweltlichen Meeresbedeckung der Heimat zu reden. Wie der Knabe schon frühzeitig seinen Blick auf die Schmetterlinge, Käfer und Blumen richtet, so gilt es nun auf den Ausflügen, ihn anzuleiten, seinen Sinn auf die gesetzmässige Verbreitung zu lenken. Er lernt gar bald, dass von dem Boden die Bedeckung abhängig ist, dass auf der Wiese andere Pflanzen als im Walde wachsen, im tiefen Waldschatten andere Lebewesen als auf der sonnigen Halde zu finden sind. Über alles sieht er die das Antlitz der Erde verändernde Macht des Herrn der Schöpfung. Er erkennt den Einfluss des Menschen, wenn er die heimatlichen Fluren durchwandert. Die Äcker und Gärten, die Ortschaften und Gehöfte, die Strassen und Eisenbahnen erzählen dem Schüler von der menschlichen Arbeit, durch welche die früheren Urwälder ausgerodet, die sumpfigen Niederungen getrocknet und in fruchtbaren Ackerboden verwandelt worden sind. Indem wir auf die Beschäftigung der Bevölkerung hinweisen, dass hier Bergleute, da Ackerbauer, dort Handwerker und Fabrikarbeiter leben, fragen wir sogleich, warum entwickelten sich diese Erwerbszweige gerade an diesen Orten. Die Verkehrsstrassen sind von der Bodenbeschaffenheit abhängig, die Ortschaften entwickeln sich an den Hauptstrassen, in den fruchtbaren Tälern häufen sich die Siedelungen; für jede

Ansiedelung muss die Natur den erforderlichen Raum bieten. Für alle diese Tatsachen ist das Verständnis zu wecken, die Schüler sollen die Herrschaft des Menschen über die Erde, zugleich aber auch die Abhängigkeit von derselben verstehen lernen.

Die geographischen Gebilde der Heimat werden nicht nur aufgezählt, sondern der Lehrer muss sich bemühen, es dahin zu bringen, dass die Wechselbeziehungen soviel wie möglich erkannt werden. Warum bildet der Fluss hier ein Knie? Warum ist er im Sommer so flach? Welche Ursachen bedingen sein Anschwellen im Frühjahr? Solche Fragen heben den Kausalzusammenhang der heimatlichen Objekte hervor. Es werden auch allgemeine Sätze und Gesetze abgeleitet wie: Bei uns weht der Wind meistens aus Westen; der Ostwind ist trocken; je steiler der Boden, desto schneller fliesst das Wasser; die Nebentäler liegen höher als die Haupttäler. Werden solche Fragen gestellt und beantwortet, so fasst die vergleichende Erdkunde schon hier feste Wurzeln.

Die Heimatskunde hat weiter die Aufgabe, die geographischen Grundbegriffe zu gewinnen und dem späteren Unterricht die Musterbilder zu verschaffen. Die zahlreichen wichtigen Grundbegriffe der physikalischen Geographie lernt der Schüler während der Wanderungen durch Anschauung der Heimat. An Bergen werden auf der Exkursion durch gründliche Anschauung, sorgfältige Beobachtung und gewissenhafte Erklärung die Begriffe Gipfel, Kamm, Abhang, Fuss, Tal gewonnen, am Bache lernt der Knabe Richtung des Laufes, Bett, Ufer, Quelle und Mündung kennen, er lernt Haupt- und Nebenfluss unterscheiden. Joch und Pass, Hoch- und Tiefebene, Längs- und Quertal, Bucht und Busen, Halbinsel und Insel, Steil- und Flachküste lassen sich an heimatlichen Objekten veranschaulichen. Der Unterricht macht ihn auch mit den Bodenarten bekannt, damit für die Moor- und Marschgegenden, für die Steppen und Wüsten klare und bestimmte Begriffe im eigentlichen geographischen Unterricht zur Hand sind. Wo sich durch die heimatliche Gegend eine durch Grenzsteine deutlich gekennzeichnete Landesgrenze hinzieht, die den Staat von seinem Nachbarlande trennt, so muss auf dem Ausgange natürlich auch diese berücksichtigt werden. Diese Grenzsteine sind aber durchaus nicht die Grenzen seiner Heimat. Der Schüler lernt die Nachbardörfer seines Heimatsortes kennen, gleichviel ob sie zu Schwarzburg-Sondershausen oder zu Rudolstadt gehören, er besteigt den Langenberg und geniesst die in seiner Heimat weiteste Fernsicht, und dabei ist es ihm höchst gleichgültig, dass durch einen rein geschichtlichen Zufall gerade dieser Berg nicht zu dem Fürstentum gehört, das sein Heimatland ist.

Die Geschichte der Heimat interessiert das Kind, Dorf- und Stadtverfassung muss behandelt werden, doch übersteigen die Fragen über die einzelnen Verwaltungsbezirke und über die Ver-

fassung des Heimatlandes das Verständnis des 8—10jährigen Schülers. Das Messen und Schätzen von Wegstrecken und Landflächen führt ihn zu klaren und deutlichen Vorstellungen von den geographischen Grundmassen wie qkm, km; wie gross ein Kilometer ist, muss an einem bestimmten Wegeabschnitte klargelegt werden, so dass diese Grundanschauung jederzeit leicht in das Bewusstsein znrücktreten kann.

Der gesamte Beobachtungsstoff der Heimat braucht nicht durchgearbeitet zu werden, es bietet sich später noch oft genug im Unterricht Gelegenheit, auf diesen oder jenen Begriff zurückzukommen. Manche Landschaft ist von der Natur nicht so ausgestattet, dass sie reichlichen Stoff für die Gewinnung der Grundbegriffe darbietet, doch wird sich der Lehrer in allen Fällen zu helfen wissen. Auch der Gewitterregen, der hier und da ein Gewirr von allen möglichen kleinen Rinnsalen erzeugt, kann durch diese Wirkungen ein Flusssystem im kleinen Massstabe vor die Augen führen. Im Flachlande muss ein kleiner Hügel zur Gewinnung der Begriffe Berg, Gipfel, Abhang und Fuss als Notbehelf dienen, ein gutes charakteristisches Bild ist dann am rechten Platze, auch das Relief, natürlich ohne Überhöhung, ist ein vortreffliches Veranschaulichungsmittel.

Je nach der Schwierigkeit wird jedem Schuljahr eine bestimmte Auswahl des Beobachtungsmaterials über die Erscheinungen in der Atmosphäre und am Himmel zugewiesen. Die Beobachtungen haben den Zweck, das Klima der Heimat verstehen zu lernen und für die mathematische Geographie die unentbehrliche Grundlage zu schaffen. Alle nötigen Beobachtungen werden erst unter Anleitung des Lehrers, dann von den Schülern selbständig ausgeführt und in ein besonderes Heft aufgezeichnet. Dasselbe enthält neben den Anmerkungen für die Naturgeschichte solche für unsere Beobachtungen über Wetter, Luftdruck, Luftwärme, Wind, Sonne, Tageslänge, Mittagsstellung der Sonne, scheinbaren Ort der Sonne, Mond und Sterne. Im 3. oder 4. Schuljahre wird mit der graphischen Darstellung der Wärme begonnen; die Verhältnisse der Luft sind ein wichtiges Stück der Heimat, sie erfordern eine regelmässige Beobachtung.

Auf allen Ausflügen ist der Schüler auch im Messen und Schätzen zu üben. Er muss die Schritte zählen, die er von einem Kilometersteine bis zum nächsten zurücklegt, er muss sich auf den Bergeshöhen und Aussichtspunkten ein Bild von der Grösse der überschauten Landfläche bilden. Von den Längen- und Flächenmassen muss er die richtigen Grössenvorstellungen haben, damit nicht alle späteren Angaben über Flächen und Entfernungen unhaltbarer Zahlenballast bleiben. Bei den Erwachsenen sehen wir, welche Unterlassungssünde sich hier der heimatkundliche Unterricht hat zuschulden kommen lassen. Die meisten Soldaten müssen bei den Schiessübungen erst das Entfernungsschätzen einigermassen erlernen; kaum glaubliche Urteile werden ausgesprochen, wenn wir

fragen, wie hoch wohl der Turm, der Baum, der Berg sein mögen, wie weit wohl der Ort entfernt ist. Auch Temperaturgrössen (Wärme der Luft in der Sonne, im Schatten, Temperatur des Wassers), Geschwindigkeitsgrössen (Eisenbahn, Wasser im Bach, Pferd, Radfahrer), Zeitgrössen werden ebenfalls zweckmässig geschätzt.

An das Messen schliesst sich das Zeichnen an. Wie auf Grund der Anschauung die wichtigsten Begriffe für den erdkundlichen Unterricht gewonnen werden, so müssen auch auf Grund der Anschauung die Zeichen gelernt werden, durch welche die einzelnen Objekte auf der Karte zur Darstellung gelangen. Die heimatliche Landschaft liefert das Musterbild zur Erklärung der fremden Gegenden, und die Heimatkarte ist das Musterbild für das Verständnis aller kartographischen Darstellungen. Der Unterricht geht von der Sache zum Zeichen, damit die Schüler im eigentlichen geographischen Unterricht den umgekehrten Weg selbständig zurücklegen können. Es ist eine Hauptaufgabe des gesamten geographischen Unterrichts, dass die Schüler die Kartendarstellung richtig erfassen, die Symbolsprache richtig verstehen lernen. Eine gute, übersichtliche und klare Karte bildet für die Gewinnung der geographischen Kenntnisse, für die Vorstellungen über die Landschaft, für die Wechselbeziehungen zwischen den Objekten die Grundlage.

Durch die Fertigkeit im Kartenlesen wird der Schüler befähigt, seine erdkundlichen Kenntnisse zu erweitern, er kann sich selbst unterrichten, er vermag Länder und Orte, die mit seinem Vaterlande in Verkehr stehen, aufzusuchen, er kann Entfernungen berechnen und Reisepläne festlegen. Hat er das gelernt, so hat er einen wertvollen Besitz erlangt, der nicht, wie es mit den meisten Namen und Zahlen geschieht, nach dem Verlassen der Schule wieder verloren geht. Schon im 3. Schuljahre wird mit der planmässigen Einführung der Schüler in das Kartenverständnis begonnen. Wie die Schüler im 1. Schuljahre gar bald lernen, die Zeichen, die Buchstaben in hörbare Laute umzusetzen, obwohl diese mit dem Zeichen keine Ähnlichkeit haben, die gesammelten Buchstaben dann zu Lautverbindungen zusammenziehen und durch das gehörte Wort einen Seeleninhalt hervorrufen, so soll der Schüler allmählich die Bedeutung der Kartenzeichen kennen lernen, zusammensetzen und durch dieselben einen Seeleninhalt des Landschaftsbildes reproduzieren. „Die Kartenzeichen sind Steine der Weisen, aber sie sind auch nichts als Steine, wenn der Weise fehlt.“ Peschel.

Die Vorstellungen von den geographischen Objekten der Heimat, wie sie auf den zahlreichen Wanderungen angeeignet wurden, müssen mit den Kartenzeichen fest verbunden werden. Kein anderes Land als die Heimat kann in Wirklichkeit nach allen Seiten hin betrachtet, in Sand nachgebildet, als Skizze dargestellt, im Relief wieder betrachtet werden. Eine Karte, welche den Heimatort in der Mitte und dann einen Umkreis von etwa 7—10 km im Massstabe 1 : 10000

darstellt, ist das erste Lesestück für den Unterricht in der Geographie. Neben der Karte von dem Fürstentum oder von der Heimatprovinz muss noch jene eigentliche Heimatkarte vorhanden sein. Der Mangel rührt daher, dass man das Wesen der Heimatskunde überhaupt auch heute noch nicht richtig erfasst hat, sie ist Kenntnis der Gegend, soweit sie der Schüler durchwandern kann und auch durchwandern soll. Diese fehlende Karte muss herbeigeschafft werden, wenn es mit dem heimatkundlichen Unterricht endlich einmal vorwärtsgehen soll, jeder Lehrer sollte die Karte nach allen Regeln der Kartographie anfertigen.

Von jedem Ausfluge wird eine Teilskizze entworfen, dann wird die Gegend in Sand nachgebildet, auf dem Relief der zurückgelegte Weg nochmals verfolgt, am Ende werden alle Teile zu einer Gesamtskizze der Heimat vereinigt. Kartenbild und Landschaft müssen immer wieder miteinander verglichen werden. An der Heimatkarte werden Übungen im Ablesen und in der Ausführung fingierter Wanderungen vorgenommen, auch im Freien wird die Karte mit der Landschaft öfters verglichen, damit der Schüler dahin gelangt, die Zeichen in die Wirklichkeit umsetzen und den Atlas richtig lesen zu können. Viel Zeit und viel Mühe sind erforderlich. Das Relief, am besten ohne Überhöhung, und wo solche unvermeidlich ist, mit ganz geringer, wird beim Übergang von der Landschaft zur Karte mit Erfolg benutzt. In unserem Gelände kommen wir überall ohne Überhöhung aus. Auf diesem Wege erkennt der Schüler, dass selbst die beste Karte die Bodenplastik nur unvollkommen anzudeuten vermag; in den nächsten Jahren müssen die Schüler immer wieder darauf hingewiesen werden, dass sich der Massstab bei der Darstellung grösserer Landschaften verkleinert, dass bei der Zeichnung immer mehr generalisiert werden muss. Bilder von Denkmälern und Gebäuden, von Dörfern und Landschaften der Heimat sind hier nötig, denn der spätere Unterricht bringt auch diese Anschauungsmittel, schon jetzt muss das rechte Verständnis für die Bilder vorbereitet werden.

5. Die unterrichtliche Behandlung der Fremde.

Der zu behandelnde Unterrichtsstoff wird zunächst nach fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten in einzelne Landschaften und nach methodischen Rücksichten in kleine Unterrichtsganze, methodische Einheiten, zerlegt, die einen begrifflichen Ertrag liefern. Die Einheiten dürfen nicht zu gross sein, weil sie sonst das Behalten erschweren, aber auch nicht zu klein, damit noch genügender Inhalt gegeben wird. Die Behandlung selbst geschieht nach den Formalstufen, da sie den Weg angeben, auf dem das Interesse gebildet und die Verwirklichung des letzten Unterrichtszweckes ermöglicht

wird, auf dem auch der Stoff naturgemäss angeeignet wird. Schon allein die Verschiedenheit des geographischen Stoffes, die verschiedene Beziehung der Objekte, die verschiedene Ausgestaltung der Unterrichtsstufen verhindert jede Schablonisierung.

Ziel: Die meisten Ziele der Präparationswerke enthalten in ihrer Fassung Merkmale des Landes, die der Schüler erst von der Karte ablesen oder durch eigene Denkarbeit finden soll, ausserdem stellen sie meist einen einzigen Teil in den Mittelpunkt der Betrachtung, der oft genug nicht einmal der wichtigste Punkt der Landschaft ist. „Wir wollen Grossbritannien kennen lernen" ist ein Ziel, das allen Anforderungen entspricht, denn es ist anschaulich, kurz und fasslich, weckt Interesse und Aufmerksamkeit, trifft den Kernpunkt der ganzen Lektion, ist inhaltlich bestimmt und konkret, ermöglicht ungesuchten Anschluss der folgenden Behandlung und schliesst sich den Vorstellungen des Schülers an. Der Schüler wird aufgefordert, durch Überlegen und Kartenlesen, durch Anleitung und Schilderung des Lehrers, jenes Ziel zu erreichen. Jede Landschaft soll der Schüler nach bestimmten Unterzielen durcharbeiten, um am Ende auf der Stufe der Anwendung nachweisen zu können, warum England sich zur ersten Handelsmacht emporgeschwungen hat oder warum Italien das Land der Sehnsucht vieler Deutschen ist oder warum das britische Inselreich den Angriffen Napoleons gegenüber seine Freiheit und Seehandelsmacht behaupten konnte oder warum Indien ein Wunderland genannt werden kann. Die Ziele, welche aus der Geschichte oder aus der Naturgeschichte ein für das betreffende Land hervorragendes Moment aufnehmen, sind zu verwerfen, weil man die Lebensweise eines Volkes, die Art und Weise eines Tieres erst durch die Landschaft, also nach der geographischen Behandlung richtig verstehen lernt. Die meisten Ziele der geographischen Präparationswerke sind eigentlich Aufgaben, die auf der Stufe der Anwendung mit Vorteil gestellt werden können.

Vorbereitung: Der Wahrnehmungsstoff kann nur apperzipiert werden, wenn apperzipierende Vorstellungen geweckt worden sind. Dem Verständnis des Neuen wird nicht durch die Mitteilung von fremden Erfahrungen der Weg gebahnt, sondern aus dem Inneren des Schülers heraus, aus seinem Gedankenkreis müssen alle diejenigen Hilfen leicht emporsteigen, welche die Aneignung ermöglichen. Diese apperzipierenden Vorstellungen steigen selbstverständlich am leichtesten und reichsten empor, wenn der Schüler über Gegenstände seiner Erfahrung berichten kann, wenn also die in der Heimat gewonnenen Begriffe und Gesetze, die hier Verwendung finden können, beweglich gemacht werden. Der Schüler teilt mit, was er bereits von der Landschaft weiss, er führt auch den übrigen gelernten Stoff an, welcher zum Ziele in Beziehung steht, er legt sich einen Arbeitsplan zurecht, nach dem er nun das fremde Gebiet durchforschen soll. Die Ergebnisse des heimatkundlichen Unterrichts,

vor allen Dingen die auf den Ausflügen gemachten Beobachtungen sollen dafür sorgen, dass ein reicher Schatz apperzipierender Vorstellungen in der Seele des Kindes für den späteren Unterricht bereitliegt.

Darbietung: „In der Schule werden weder Entdeckungen noch Erfindungen gemacht, noch auch Entdecker oder Erfinder grossgezogen, aber vorgebildet sollen die Schüler dadurch werden, dass man sie anleitet, das Entdeckte zu entdecken, das Erforschte zu erforschen, das Gefundene zu finden." Lazarus. Dem Schüler wird gestattet, das Ziel auf dem selbstgewählten, eigenen Wege zu erreichen. An dem Kartenbild soll er nun selbsttätig sich den grössten Teil des Stoffes erarbeiten, den stummen Zeichen soll er denkend entnehmen, wenn er eben rechtes Kartenverständnis hat, was ihm sonst der Lehrer durch seinen Vortrag erst bieten müsste. Andauernde Passivität verträgt sich nicht mit der Kindesnatur, der lebhafte Tätigkeitstrieb verlangt nach aktiver Beteiligung am Unterricht, wird dieser Trieb in entsprechender Weise berücksichtigt, so wecken wir das Gefühl der eigenen Kraft. Die Schüler sollen selbst suchen, finden, zeigen, reden, zusammenfassen, und der geographische Unterricht bietet hierzu die mannigfachste und reichste Gelegenheit. Das Kind soll in der Schule selbst zugreifen lernen, der Kopf soll nicht ohne eigenes Arbeiten vollgesteckt werden, von dem Selbstgefundenen geht wenig verloren, von dem widerwillig Angeeigneten nach kurzer Zeit fast alles.

Die Landkarte ist dasjenige Veranschaulichungsmittel, das im Mittelpunkte der Geographiestunde stehen muss. Manche Lehrer gehen von der Wandkarte aus, andere vom Atlas, andere von der Kartenskizze. Ich halte dafür, dass der Atlas am besten den Ausgangspunkt bildet, da die Wandkarte doch nicht so genau von jedem Schüler betrachtet werden kann, dass er die fraglichen Objekte selbst zu entdecken vermag, sie verliert doch etwas ihre Wirkung für die entferntsitzenden Schüler, ferner sind die Schulen noch zu dürftig mit Kartenmaterial ausgerüstet. Die Kinder sollen auch nicht die Wandkarte, sondern ihren Atlas kennen lernen, sie sollen in demselben den Stoff wiederholen und üben, in dem Atlas ist ihnen das geographische Lesebuch gegeben, den Atlas ziehen sie im späteren Leben bei verschiedenen Fragen zu Rate. Die Ordnung leidet durchaus nicht, wenn es der Lehrer richtig versteht, die Schüler zum Forschen und Entdecken anzuleiten. Von der Skizze auszugehen, muss abgelehnt werden, da sie zu unvollkommen ist, auch die Anfertigung zu viel kostbare Zeit beansprucht. Zu einer erfolgreichen Benutzung des Atlasses ist nötig:

1. dass alle Schüler einen Atlas haben,
2. dass alle den gleichen Atlas besitzen,
3. dass es der Lehrer versteht, den Unterricht richtig an die Karte anzuschliessen,

4. dass der Atlas grosses Format hat,
5. dass er die nötigen Karten enthält,
6. dass der Atlas nicht stumm ist.

Der Schüler verschafft sich zuerst einen Überblick, er liest Lage, Grösse, Bodenbeschaffenheit des Landes ab, zieht Schlüsse auf Klima und Bevölkerung. Bei seiner Arbeit stösst er aber auch auf Hindernisse, und durch die Frage des Lehrers wird er dahin geführt, diese zu überwinden. Wenn auch durch die Frage dem Selbstfinden und Selbstdenken eine bestimmte Richtung gegeben wird, so darf sie doch nicht zu viel angewendet werden, da der Schüler leicht zurücktritt und die Gelegenheit zu einer Ruhepause für seine Denk- und Sprechtätigkeit benutzt. Gerade bei der Betonung des vergleichenden Momentes muss der Schüler viele geographische Erkenntnisse selbsttätig auffinden, die Frage muss daher sehr zurücktreten.

Von der Gesamtauffassung geht es zu den einzelnen Teilen, diese sind: Lage, Grenzen, Gestalt und Gliederung, Grösse, Boden, Bewässerung, Klima, Pflanzen, Tiere, Menschen; vereinfachen wir diese zehn Glieder durch Zusammenfassung, so erhalten wir Lage, Bodengestalt, Bewässerung, Klima, Pflanzen- und Tierwelt, Bevölkerung oder physikalische Verhältnisse, biologische Verhältnisse, Bevölkerung. Auch für den geographischen Unterricht ist das Schema ein recht brauchbarer Weg, aber jedes Schema schliesst einen Mangel ein, da den Dingen oft genug Gewalt angetan wird, wenn alles nach einer Schablone ablaufen soll. Wer in der Pflanzen- oder Tierkunde jedes Objekt von der Wurzel bis zur Blüte oder von dem Kopfe bis zu den Füssen beschreibt, der schafft Langeweile; jede Schablone tötet das Leben. Die Landschaften sind auch Organismen, an denen Gleiches wiederkehrt, doch in anderem Zusammenhang und in anderer Beziehung. Ein Merkmal steht meist bei jedem Lande im Vordergrunde und verleiht der Landschaft das besondere Gepräge. Diese Eigentümlichkeit hat der Unterricht zur Darstellung zu bringen, und deshalb muss der im Stoff selbst liegende Gang für die Darbietung der massgebende sein. Bei Togo würde ich von dem Anschauungsbilde „Wochenmarkt an der Lagune von Togo“ ausgehen, da ein besonderes Merkmal bei diesem Lande nicht in den Vordergrund zu setzen ist. Fehlt das Bild, so könnte Togo nach folgenden Punkten betrachtet werden: Wo liegt Togo und wie gross ist es. Wie sieht die Küste aus. Der Aufbau des Hinterlandes. Welches Klima herrscht. Einfluss des Klimas auf Pflanzen- und Tierwelt. Die Bewohner Togos. Ihr Aussehen, ihre Kleidung, Nahrung, Wohnung und Arbeit. Wie die Weissen dort leben. Welche Orte gibt es. Womit wird besonders Handel getrieben. Welchen Wert hat Togo für Deutschland.

Nach dem Gesetze der sukzessiven Klarheit soll sich der Schüler von Abschnitt zu Abschnitt in den Stoff vertiefen, darum

wird der einzelne Abschnitt durch Lesen im Atlas dargeboten, es folgt dann die zusammenhängende Wiedergabe von seiten eines besseren Schülers; die Tätigkeit des Lehrers besteht darin, durch ein eingestreutes Wort, durch Fragen und Aufgaben die Schüler vor Unterbrechungen und Stockungen zu bewahren. Dann wird derselbe Abschnitt durch erklärende Besprechung von etwaigen Mängeln befreit, die Schüler tragen zur Aufhellung von Unklarheiten, zur Ergänzung des Ausgelassenen bei, und der Lehrer erweitert den Stoff durch entsprechende Mitteilungen. Das Bild tritt neben der Karte ergänzend und erklärend im Unterrichte auf. Ein schönes Bild bringt mit einem Schlage vieles zum Verständnis, es vermittelt diejenigen Anschauungen, die beim Betrachten der Karte sich im Kopfe des Schülers einstellen sollten. Karte, Bild und Schilderung müssen einander ergänzen, wenn wir anschaulich unterrichten wollen. „Die Karte gibt die Grundform des Körpers, Schilderung und Bild geben das Kleid.“ Nach den ergänzenden Mitteilungen folgt die nochmalige Wiedergabe, und das Ganze wird unter Berücksichtigung des Hauptinhaltes durch eine Überschrift kenntlich gemacht.[1])

Die Namen werden inbezug auf Aussprache, Schreibung und Bedeutung berücksichtigt, die Namenerklärung wird nur dann beachtet, wenn die Richtigkeit wissenschaftlich feststeht und durch die Erklärung die Eigentümlichkeit des Objektes klargelegt wird. Das statistische Material ist nur in beschränktem Umfange heranzuziehen, sobald es eben in einer bestimmten Landschaft in exakter Sprache das sagt, was Karte und Landschaftsdarstellung nicht ausdrücken können, oder wenn der machtvolle Aufschwung des Vaterlandes in vergleichende Beziehung zum Auslande gesetzt werden soll. Deutschland erzeugt z. B. 99 Mill. t Steinkohlen. Diese Zahl gewinnt erst Wert, wenn zahlenmässig nachgewiesen wird, dass es mit dieser Produktion an dritter Stelle auf der Erde steht. Die Sache wird klar, wenn ich sage: 1898 erzeugte an Kohlen England 174 Mill. t, Union 155 Mill. t, Deutschland 99 Mill. t.

Die Geschichte ist eine Hilfswissenschaft der Geographie, die nötig ist, „falls Terrestrisches dadurch seine Erklärung findet“. Ein für die ganze Landschaft wichtiges Merkmal oder Ereignis kann nicht unerwähnt bleiben, Namen von regierenden Herrschern oder die Verfassungs- und Verwaltungseinrichtungen werden nicht gelernt, nur für das Deutsche Reich werden Erklärungen gegeben, die sich auf Angelegenheiten des Reiches oder der Einzelstaaten, auf die Aufgaben des Bundesrates oder des Reichstages erstrecken. Am besten weisen wir diese Stoffe der Geschichte zu.

Die Geologie ist ebenfalls eine Hilfswissenschaft. Von den geologischen Tatsachen sind die orographischen und hydrographi-

---

[1]) Über die Stellung der Schilderung im Unterrichte siehe Pädag. Studien 1906, S. 13/14.

schen, von denen wieder zum grössten Teil die kulturellen und politischen Verhältnisse abhängig. Ausbeutung und Verwertung der Bodenschätze haben für ganze Gegenden eine Umgestaltung der wirtschaftlichen Verhältnisse zur Folge gehabt. Die geologische Wissenschaft steht so sicher fundiert da, jeder Teil des Vaterlandes ist so durchforscht, dass wir die Geologie unbedenklich in den Schulunterricht aufnehmen können. Für die Geographie ist sie aber unentbehrlich, wenn man nicht die Unterweisung über den Bodenbau rein beschreibend mitteilen will, wenn man nicht das Bestehende nach seinen Ursachen unergründet und nach seinen Wirkungen unbeachtet lassen will.

Am Schlusse der Darbietung wird der Stoff von seiten der Schüler nach einer bestimmten Gliederung, nämlich an der Hand der erarbeiteten Überschriften, zusammenhängend wiedergegeben.

Verknüpfung: Wir dürfen aber nicht dabei stehen bleiben, das Bild aufzufassen, Länder, Städte, Gebirge und Flüsse zu beschreiben, Stoffanhäufung ist nicht das Ziel der Arbeit. Die geographischen Momente, welche im Verlauf der Darbietung erarbeitet worden sind, dürfen nicht gesondert betrachtet werden, sondern sie sind nach ihren Wechselwirkungen und nach ihrem kausalen Zusammenhange zu behandeln. Schon aus der Reihenfolge der einzelnen Elemente ergibt sich, dass das eine Element auf das andere einen gewissen Einfluss ausübt, dass das folgende von dem vorhergehenden abhängig ist. Diese wechselseitige Abhängigkeit den Schülern vor die Augen zu führen, ist die Aufgabe der vergleichenden Erdkunde, die besonders auf der Stufe der Verknüpfung zur Anwendung kommen muss. „Jede Erscheinung ist ein Glied einer grossen zusammenhängenden Kette von Erscheinungen." Die gewonnenen neuen Vorstellungen werden nun teils unter sich, teils mit älteren Vorstellungen verglichen, damit sie nicht vereinzelt in der Seele liegen, damit sie auch nach ihrem Werte erforscht werden, damit sich die einzelnen Vorstellungen zu Gruppen und Reihen verbinden und dadurch an Haltbarkeit, Sicherheit und Klarheit gewinnen. Es werden nur mit bereits bekannten Erscheinungen Vergleiche angestellt, und durch die Vergleiche sollen nur wertvolle Gedankenverbindungen erzeugt werden, die mit den Jahren an Festigkeit immer mehr zunehmen.

Die Vergleiche treiben uns dazu, die Kulturgeographie in gebührender Weise zu berücksichtigen, auch der Mensch muss mit seinen Bedürfnissen zu der Erde in Beziehung gesetzt werden. Wir sehen ihn bei seiner Arbeit auf dem Acker, bei der Gewinnung und Verarbeitung von Rohmaterialien, wir begegnen ihm auf den Weltmeeren mit seinen Handelsschiffen und Kriegsflotten, wir erkennen seine Sorge für Nahrung, Kleidung und Wohnung, wir richten den Blick auf Kunst und Wissenschaft, auf staatliche Einrichtungen und auf die Religionen. Auch bei den Kolonien sind

die ursächlichen Bedingungen für die natürlichen Verhältnisse, für Gewerbe, Handel und Verkehr klarzulegen; erst durch Erkenntnis des Zusammenhangs zwischen den natürlichen Verhältnissen der Kolonien und ihrem wirtschaftlichen Zustand lernen wir die kulturelle Entwicklung verstehen, lernen wir den derzeitigen und späteren Wert würdigen. Hier können zweckmässig Zahlen als Beleuchtungsmaterial dienen, aber auf Beschränkung und auf treffende Darstellung ist zu achten. Die Zahlen dienen nur der Vergleichung, ausserhalb des Vergleichs haben sie selbst für die Wissenschaft keinen Wert. Die Bevölkerungszahl darf nie alleinstehen, sondern sie ist stets mit dem Flächeninhalte zu vergleichen, die Verteilung auf 1 qkm gibt das beste Bild für die Bevölkerungsdichte. Um einen Vergleich gut durchzuführen, unterstützen uns Objekte der Heimat, geographische Grössenbilder, Profile und statistische Angaben.

Zusammenfassung: Sind die kausalen Verhältnisse der geographischen Elemente von mehreren Landschaften miteinander verglichen, so ergibt sich aus dem Einzelnen und Besonderen das Allgemeine und Begriffliche, das aus dem konkreten Inhalt herausgearbeitet wird, und nicht als langer Begriff oder als Regel, sondern als allgemeine Wahrheit und als allgemeines Urteil zum Ausdruck kommt. Es sind entweder allgemeine geographische Wahrheiten, z. B. die Steppen sind wenig bewohnt. Auf den Steppen wohnen Nomaden. Die Beschäftigung der Nomaden richtet sich nach der Bodenbeschaffenheit eines Landes. Hohe Gebirgsmauern sind Wasser-, Klima-, Pflanzen- und Völkerscheiden. Je reicher die Erwerbsquellen sind, desto dichter ist die Bevölkerung. Es können auch Begriffe sein, wie Delta, Wasserfall, Stromschnelle, Steppe, Mangrove. Alle Wahrheiten und Begriffe können nicht ohne konkreten Hintergrund geistiges Eigentum bleiben, sollte irgend ein Merkmal, irgend ein Glied des allgemeinen Urteils verloren gehen, so muss auf Grund der konkreten Tatsachen, wie sie in der Darbietung erarbeitet wurden und auf der Stufe der Verknüpfung sich ergeben haben, die Möglichkeit zur Erneuerung des Begriffes vorhanden sein. Schon in der Heimatskunde lernte der jugendliche Geist die Grundbegriffe kennen, die einfachsten Gesetze ableiten, er erkannte die übermächtige Grösse der Natur und die Abhängigkeit des Menschen von der Scholle. Dieses Verständnis wird nunmehr vertieft, die Urteilskraft gefördert und eine gerechte Beurteilung des Auslandes angebahnt. Zur Erreichung des Zieles mangelt es weder an Zeit, noch sind die Volksschüler dazu unfähig, nur muss die Zeit richtig eingeteilt und die Lektion in geschickter Weise zu Ende geführt werden.

Anwendung: Mit dem Apperzeptions- und Abstraktionsprozess ist die Unterrichtstätigkeit noch nicht beendigt, denn das Wissen soll zum Können erhoben werden, und das geschieht durch die Übung.

1. Die Anwendung geschieht zunächst durch Übungen im Anschluss an die Karte. Nachdem auf der Stufe der Darbietung das Kartenlesen vorangegangen ist, kann nun hier der Schüler zeichnen; er zeichnet kleinere Landschaftsgebiete, typische Objekte, er entwirft Profile und Grössendarstellungen, er fertigt Skizzen von Flusssystemen, Mündungsarmen, einzelnen Gebirgszügen und Küstenlinien an. Alle diese Zeichenübungen sind ein wertvolles Hilfsmittel zur Förderung klarer Anschauungen und zur sicheren Einprägung der geographischen Objekte. An der Wandkarte werden Zeigeübungen angestellt.
2. Die Übung geschieht durch Lösen von Aufgaben und durch Beantwortung von Fragen. Entfernung und Ausdehnung können die Kinder recht gut berechnen, wenn die Heimatskunde nicht versäumt hat, den Massstab zu berücksichtigen, und wenn der weitere geographische Unterricht auf der Grundlage fortgebaut hat. Hier zu stellende Fragen sind z. B. Warum heisst Kuba die Perle der Antillen? Warum wird Indien ein Wunderland genannt?
3. Es werden Bilder betrachtet. Sind geographische Charakterbilder nicht vorhanden, so tut ein Bilderatlas gute Dienste. Empfehlenswert sind Sammlungen von Bildern aus illustrierten Zeitschriften; diese Bilder werden gesammelt, nach den Ländern geordnet in Mappen aufbewahrt und immer ergänzt, so dass nach und nach ein gutes Anschauungsmaterial vorhanden ist. Stereoskop und Skioptikon sind äusserst wertvolle Veranschaulichungsmittel, die ein naturtreues, klares und plastisches Bild liefern.
4. Es werden fingierte Reisen ausgeführt, die so zu unternehmen sind, dass der Reiseweg die wichtigsten Punkte der Landschaft berührt.
5. Die entsprechenden Abschnitte des Lesebuches werden gelesen, gute Charakterschilderungen liest der Lehrer vor, noch besser trägt er sie frei vor. Die Schilderung kommt jetzt erst zu ihrer vollen Geltung, da alle Voraussetzungen zum völligen Verständnis nunmehr erfüllt sind; sie ist die Krone des Ganzen. Soll die Schilderung in dem Hörer eine klare und deutliche Vorstellung von den Objekten und Verhältnissen schaffen, so muss sie mit den glühendsten Farben ein Bild malen und der Kartendarstellung nun das Leben einhauchen.
6. Schriftliche Arbeiten werden angefertigt.

Zusammenfassung.

1. Der geographische Unterricht hat einerseits die natürlichen Verhältnisse darzulegen, anderseits die Wirkung derselben auf die Organismen zu zeigen. Die Vermittelung eines bestimmten Kreises von Vorstellungen ist nicht Selbstzweck, sondern es soll auf die Veredelung der Gesinnung und auf die Bildung des Willens eingewirkt werden.
2. Die Stoffauswahl muss auf die subjektive Kraft der Schüler achten, sie muss auf das praktische Leben, darum auch auf die Erzeugung des Verständnisses für die kolonialen Bestrebungen Rücksicht nehmen. Der Stoff ist zweckmässig zu beschränken, Heimat, Deutschland, Kolonien und das Wichtigste aus der mathematischen Geographie bilden den geographischen Hauptstoff, erst dann werden solche Länder betrachtet, die in historischer, politischer, wirtschaftlicher oder kommerzieller Beziehung zum Vaterlande stehen. Mit dem Prinzip der stofflichen Vollständigkeit müssen wir brechen, wenn uns an anschaulicher Darstellung, an rechter Vertiefung und an selbsttätiger Aneignung des Lehrstoffes gelegen ist. Die Gliederung der Schule und die zur Verfügung stehende Zeit ist bei der Auswahl des Stoffes ebenfalls in Betracht zu ziehen.
3. Erstes bis drittes Schuljahr betrachten ausführlich die Heimat, denn ohne diese unmittelbare Anschauung läuft der spätere Unterricht Gefahr, bloss mit Worten zu arbeiten. Schon der Anschauungsunterricht muss auf die Interessen des späteren geographischen Unterrichtes ausführlich Rücksicht nehmen. Das vierte Schuljahr behandelt Thüringen, das fünfte Deutschland, das sechste Europa und das siebente die übrigen Erdteile. Im siebenten und achten Schuljahr werden die Stoffe nicht mit gleicher Intensität behandelt, auch in der Naturgeschichte werden nicht alle Individuen mit gleicher Ausführlichkeit betrachtet. Genaue Betrachtung einer Landschaft ist die wichtigste Stütze für das Verständnis anderer, auf die vielleicht erst im späteren Leben das Interesse gerichtet wird. Das achte Schuljahr wiederholt und erweitert, das Deutsche Reich wird in seinen Kulturbeziehungen zur Fremde betrachtet.
4. Die Heimatskunde ist Kenntnis der Gegend, soweit sie der Schülern durchwandern kann und auch durchwandern soll. Die Grundlage für die Behandlung der Heimat bilden die Wanderungen. Es wird soweit als möglich der kausale Zusammenhang aufgedeckt, allgemeine Sätze und Gesetze werden abgeleitet, damit die vergleichende Erdkunde schon

jetzt Wurzel fasst. Auf den Wanderungen werden die Grundbegriffe gewonnen. Die Heimatskunde hat zur Vorbereitung für die mathematische Geographie die Erscheinungen in der Atmosphäre und am Himmelsgewölbe zu beachten. Auf den Wanderungen wird gemessen und geschätzt. Auf Grund der Anschauung wird die heimatliche Karte aufgebaut, der Schüler lernt die Zeichen kennen, durch welche die einzelnen Objekte auf der Karte zur Darstellung gelangen.

5. Die unterrichtliche Behandlung der Fremde geschieht nach den formalen Stufen.

III.

Die neuzeitliche Dichtung in der Schule.

Ein Beitrag zur Verjüngung des Lehrplans.

Von **F. Heider**, Rektor und Ortsschulinspektor in Weisswasser O/L.

Schluss.

Die beste Auswahl unter den neueren Gedichten wird unstreitig die sein, welche der Lehrer auf Grund eigener Lektüre unter Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse seiner Schule oder Klasse selbst trifft. Da ihm aber ihres hohen Preises wegen nur in seltenen Fällen die oft mehrbändigen Werke der in Frage kommenden Dichter zur Verfügung stehen werden, ist er eben zumeist darauf angewiesen, an der Hand der empfohlenen Anthologien sich selbst eine für seine Zwecke bemessene Sammlung zusammenzustellen.

Eine solche Zusammenstellung wird in der nachfolgenden Übersicht als Muster dargeboten. Sie ist auf dem Boden eigener unterrichtlicher Praxis entstanden und will etwa das Durchschnittsmass dessen bezeichnen, was unter günstigen Schulverhältnissen den Schülern vom 10. bis zum 14. Lebensjahre aus der zeitgenössischen Dichtung geboten werden kann. Es sind in dieser Zusammenstellung nur solche Dichter berücksichtigt, welche im Schulunterricht bisher fast gar nicht oder doch nicht in hinreichender Weise zu Worte gekommen sind. Durch die Verwertung ihrer Dichtungen sollen die unsterblichen Schöpfungen eines Goethe, Schiller, Körner, Uhland u. a., soweit sie bisher schon zum Pensum des literarischen Deutschunterrichts gehörten, aus ihrer dominierenden Stellung nicht im geringsten verschoben werden.

Zusammenstellung.

1. Hermann Allmers: Ein Mutterherz. — Wassersnot. — In der Fremde. — *Der Halligmatrose. — 2. Ferdinand Avenarius: Der goldene Tod. — Vom Kirschbaum. — Rolands Horn. — Kornrauschen. — 3. Rudolf Baumbach: Der Holzwurm. — Die Gäste der Buche. — *Mein Thüringen. — 4. Hans Benzmann: Christus beruhigt das Meer. — Heidemärchen. — 5. Carmen Sylva: Zum letztenmal. — 6. Felix Dahn: Wo ist Gott? — *Gotentreue. — Saint Privat. — Vor Sedan. — *Siegesgesang nach der Varusschlacht. — 7. Annette v. Droste-Hülshoff: Der Knabe im Moor. — *Das Haus in der Heide. — *Der Heidemann. — Der Weiher. — *Der sterbende General. — Die tote Lerche. — Gethsemane. — 8. Otto Ernst: Nis Randers. — Genügen. — Neujahrsgruss. — 9. Gustav Falke: Die Schnitterin. — *Zwiegespräch. — Die Sorglichen. — Vor Tag. — *Die Morgenpredigt. — 10. Theodor Fontane: Letzte Fahrt. — Wo Bismarck liegen soll. — Der 6. November 1632. — *Archibald Douglas. — Herr von Ribbeck auf Ribbeck im Havelland. — *John Maynard. — Guter Rat. — 11. Reinhold Fuchs: Deutsches Flottenlied. — Auf einem deutschen Berge. — 12. Martin Greif: Morgendämmerung. — Abend im Erntefeld. — Vor der Ernte. — *Die einsame Wolke. — 13. Gerhart Hauptmann: *Engelgesang (Aus „Hanneles Himmelfahrt") — 14. Friedrich Hebbel: Das Kind am Brunnen. — Herbstbild. — *Der Heideknabe. — *Schau ich in die tiefste Ferne. — 15. Paul Heyse: Morgenwind. — *Über ein Stündlein. — Vorfrühling. — Treueste Liebe. — 16. Arno Holz: So einer war auch er! — Winter. — Jüngst sah ich den Wind. — *Een Boot is noch buten. — 17. Ludwig Jacobowsky: Junge Kätzchen. — Am Abend des 14. Juni 1888. — Am Morgen des 15. Juni 1888. — 18. Gottfried Keller: Sommernacht. — Stille der Nacht. — Abendlied. — *Schlafwandel. — *Die kleine Passion. — 19. Fritz Lienhard: Meinem Vater. — Vögel im Unwetter. — 20. Detlev von Liliencron: Meiner Mutter. — *Das taubstumme Kind. — Abschied. — *Legende. — Tod in Ähren. — Heidebilder. — Wer weiss, wo? — *Krieg und Friede. — 21. Jacob Loewenberg: *Gute Nacht. — An der Strassenecke. — Auf dem Felde der Ehre. — Auf der Strassenbahn. — *Ännchens Himmelfahrt. — 22. Julius Lohmeyer: Der gute König. — Ein kleines Nest. — Unsere Mainbrücke. — 23. Conrad Ferd. Meyer: Der gleitende Purpur. — Lutherlied. — Hussens Kerker. — Der deutsche Schmied. — *Die Füsse im Feuer. — Konradins Knappe. — 24. Eduard Möricke: Er ist's. — *Der Feuerreiter. — Denk' es, o Seele. — Zum neuen Jahr. — *Der Zauberleuchtturm. — Um Mitternacht. —

Anmerkung: Die mit * bezeichneten Gedichte können bei Mangel an Zeit fortbleiben.

25. Frida Schanz: Der singende Eisenbahnzug. — 26. Prinz Emil v. Schönaich-Carolath: Daheim. — *Schleswig-Holstein. — Sommerfest. — *Neben Gewittern. — 27. Victor v. Scheffel: Alt Heidelberg. — Ausfahrt. — 28. Heinrich Seidel: Bei Goldhähnchens. — Die Sperlinge. — Im Herbste. — 29. Theodor Storm: Knecht Ruprecht. — Abseits. — Eine Frühlingsnacht. — 30. Johannes Trojan: Lerche und Falk. — Der schönste Teppich. — *Neues von draussen. — 31. Heinrich Vierordt: Der Sandmann. — Die Grabstätten der Namenlosen (I. Insel Sylt). — 32. Ernst von Wildenbruch: Grossmutter Holzsammlerin. — Dem Fürsten Bismarck. — Kaiser Heinrich IV. — Den Söhnen des Vaterlands. — Der Kaiserin Auguste Viktoria. — Des ersten Hohenzollern Gruss an die Mark. — 33. Julius Wolff: Die Fahne der Einundsechziger. — *Lied des Rattenfängers von Hameln. — *Wo dir im Leben das Glück erblüht. — 34. Ernst Ziel: Abendfeier. — 35. Richard Zoozmann: Bethlehem. — *Welt im Kleinen. — Ameisen.

Dass neben diesen Gedichten auch einzelne Wertstücke der modernen novellistischen und dramatischen Literatur geboten werden müssen, mag hier nur andeutungsweise erwähnt sein. Die weiter oben genannten Gedichtsammlungen bringen u. a. Kapitel aus Liliencrons „Kriegsnovellen“, aus Frenssens „Jörn Uhl“ und „Dorfpredigten“, aus Roseggers „Wildlingen“ und „Waldferien“, aus Raabes „Chronik der Sperlinggasse“, aus Heyses „Colberg“ und aus Sudermanns „Johannes“. (Für etwaige Neuauflagen dieser Sammlungen seien auch einzelne Abschnitte aus „Peter Moors Fahrt nach Südwest“ von Frenssen zur Aufnahme empfohlen.)

Wem es schwer fällt, in seiner unterrichtlichen Tätigkeit neue Bahnen zu beschreiten, wer sich daran gewöhnt hat, jeder Einfügung neuer Stoffe mit Vorurteilen gegenüberzutreten, dem mag die im Voraufgegangenen gekennzeichnete Stoffmenge eine selbst unter den denkbar günstigsten Schulverhältnissen nicht zu überwältigende erscheinen. Es wird darum Aufgabe der nachfolgenden Ausführungen sein müssen, den Nachweis zu erbringen, dass die Möglichkeit ihrer Eingliederung in den Lehrplan sehr wohl vorhanden ist, und gleichzeitig die Wege zu zeichnen, auf welchen sich ihre unterrichtliche Darbietung und Verwertung bewerkstelligen lässt.

Die Frage der Eingliederung ist zunächst eine Raumfrage, deren Lösung scheinbar auf grosse Schwierigkeiten stossen muss. Fast jeder in der Praxis stehende Schulmann empfindet es täglich, wie schwer nach der stofflichen Seite hin das Schulschiff belastet ist, und dass es kaum möglich ist, in seinen bescheidenen Räumen noch weitere Ladung zu verstauen.

Wird nun aber die eingangs erörterte Einfügung wertvoller Gegenwartsstoffe, zu denen die hervorragendsten Erzeugnisse der modernen Poesie doch ohne Zweifel gehören, als notwendig an-

erkannt, so muss auch für ihre Aufnahme Raum bereitgestellt werden, und dieser lässt sich hauptsächlich dadurch gewinnen, dass aus den zur Zeit geltenden Lehrplänen mit beherzter Hand zahlreiche Stoffe gestrichen werden und zwar mit derselben Berechtigung, mit welcher z. B. der Forstmann in gewissen Beständen alten oder morschen Bäumen die Axt an die Wurzel legt, um neue Pflanzungen anzulegen oder um verheissungsvollem, kernigem Nachwuchse Platz und Licht und Luft zu gedeihlicher Entfaltung zu verhelfen.

Kritische Gänge durch das Dickicht der überkommenen Stoffgebiete ergeben ohne langes Suchen Stellen, wo die sichtende, Raum schaffende Hand angreifen kann. Die vorliegenden Ausführungen müssen sich auf einige Andeutungen beschränken.

Zunächst vermag der Deutschunterricht im eigenen Hause für unsere Zwecke Raum zur Verfügung zu stellen. Es ist schon an einer Reihe von Beispielen nachgewiesen worden, dass die meisten der zur Zeit gebräuchlichen Lesebücher in verhältnismässig grosser Zahl Gedichte enthalten, die nicht allein des hochzeitlichen Kleides moderner Formenschönheit vollständig ermangeln, sondern auch nach ihrem Inhalte als durchaus veraltet angesehen werden müssen. Wenn diese von zeitgenössischen Schulleuten nicht ohne Grund als „Ladenhüter" bezeichneten Gedichte ohne Erbarmen ausgemerzt werden, so wird schon dadurch allein ein breiter Raum für die Einfügung gehaltvoller Stoffe aus der Poesie unserer Tage gewonnen.

Auch das mit Freuden zu begrüssende Bestreben vieler Pädagogen unserer Zeit, die grosse Zahl der zur Unterstützung der übrigen, namentlich der ethischen und realistischen Lehrfächer bisher in die Lesebücher aufgenommenen Sprüche, Geschichten, Geschichtchen und sonstiger kleiner Stücke auf ein weit geringeres Mass zu beschränken und an die Stelle dieser sowohl in unterrichtlicher als auch in erziehlicher Hinsicht wenig wirksamen Bruchstückliteratur grössere, zusammenhängende Darbietungen mit zeitgemässem Inhalte zu setzen, lässt die Hoffnung aufkommen, dass es möglich sein werde, die erwünschte Verjüngung des Stoffplans mühelos herbeizuführen.

Endlich lässt sich auch — namentlich in den Volksschulen aller Gattungen — durch Zurückdrängung des rein grammatischen Stoffes Platz schaffen für die Eingliederung und Betrachtung neuer poetischer Stücke. Noch immer gibt es Schulen, welche Grammatik um ihrer selbst willen treiben und also ganz vergessen, dass sie im wesentlichen nur die bescheidene Dienerin des orthographischen Unterrichts sein soll. Wer dazu bedenkt, dass selbst bei geschicktester Behandlung trockene grammatische Erörterungen unsern Schülern meist nur recht wenig Geschmack abgewinnen, der wird gern zugeben, dass in einer Reihe formvollendeter, gehaltreicher Gedichte, deren Behandlung an ihre Stelle gesetzt wird, bei weitem höhere Bildungswerte liegen.

Auch in den übrigen Lehrgegenständen lässt sich sehr wohl durch Ausscheidung veralteter oder als wertlos erkannter Stoffe manches Plätzchen zur Einschiebung eines inhaltreichen modernen Gedichts, welches den Zwecken der Belebung und Vertiefung dienen kann, schaffen. Ziele und Wege hierzu sollen weiter unten dargelegt werden.

Zuvor mag mit kurzen Worten darauf hingewiesen werden, dass sich der grösste Gewinn an Raum und Zeit durch ein zweckmässig gehandhabtes Verfahren bei der unterrichtlichen Behandlung der poetischen Lehrstoffe erzielen lässt.

Noch immer herrscht in vielen Schulen jene pedantische Erklärungssucht, welche „sich nimmer erschöpfen und leeren" will und welche die Hauptursache der betrübenden Erscheinung ist, dass im langen Laufe eines ganzen Schuljahrs im besten Falle zehn bis zwölf Gedichte als sogenannte „poetische Musterstücke" zur Behandlung und mühevollen Aneignung gelangen.

Die herkömmliche Betrachtungsweise muss als das beklagenswerte Produkt einer verkehrten Auffassung des Zweckes jener dickleibigen Erläuterungswerke angesehen werden, welche in den letztverflossenen Jahrzehnten zu Dutzenden veröffentlicht worden sind. Diese Kommentare stellen es sich mit wenigen Ausnahmen zur Aufgabe, jede Strophe, jede Zeile, ja fast jedes Wort einer Dichtung bis zum Tüpfelchen auf dem I zu erläutern. Sie ziehen zu diesem Behufe alle nur möglichen geschichtlichen, erdkundlichen, ethnographischen und naturkundlichen Erklärungen — oft an den Haaren — herbei und können es nicht verwinden, bei jedem Gedichte eine Disposition aufzustellen, einen Grundgedanken herauszuheben, ausgedehnte Betrachtungen über metrische und dichterische Kunstformen beizufügen, zahlreiche Themata für anzuschliessende schriftliche Arbeiten zu bezeichnen u. a. m. Wird nun, was meist geschieht, im Unterricht die Behandlung der Gedichte in dem geschilderten Masse ungebührlich in die Breite gezogen, so darf es nicht wundernehmen, wenn im Laufe der langen Schulzeit nur wenige unserer deutschen Dichter zu Worte kommen, abgesehen von den Nachteilen, welche in psychologischer Beziehung durch die sich ergebende stückweise Darbietung und Verarbeitung des Stoffes entstehen.

Es mag zur Rechtfertigung der Verfasser angenommen werden, dass sie ihre breitangelegten Erläuterungswerke nur für die persönlichen Studien des Lehrers berechnet haben; aber es kann auch kein Zweifel daran sein, dass viele Lehrer sich insofern einer missbräuchlichen Anwendung dieser Kommentare schuldig machen, als sie in ihrer unterrichtlichen Praxis in ganz unselbständiger Weise sich Wort für Wort an die dargebotenen Entwürfe und ausgeführten Lektionen halten und damit in jenes Breittreten verfallen, welches eine Verwässerung der Poesie bedeutet. Wie augenfällig tritt der

Unterschied zwischen den Kommentaren älteren und neueren Datums hervor, wenn man beispielsweise die noch heute zur unterrichtlichen Vorbereitung gern benutzten „Poetischen Musterstücke“ von Wunderlich und das vor etwa vier Jahren erschienene Linkesche Präparationswerk „Poesiestunden“ in Vergleich zieht!

In welcher Weise muss sich die unterrichtliche Behandlung eines Gedichts gestalten, damit möglichst an Zeit gespart und Raum für die Darbietung möglichst vieler Dichtungen gewonnen werde, ohne der gemütsbildendenden Wirkung irgendwie Abbruch zu tun?

Zunächst mag darauf hingewiesen werden, dass sich im Hinblick auf die Vielgestaltigkeit der poetischen Lehrstoffe inbezug auf das unterrichtliche Verfahren bestimmte Grenzen nicht ziehen und feste Regeln nicht aufstellen lassen. Es hiesse einem Kunstwerke Gewalt antun, wollte man die Behandlung eines Gedichts in die Zwangsjacke eines Schemas pressen.

Wie viel oder wie wenig über ein darzubietendes oder dargebotenes Gedicht zu reden ist, ist ganz individuell und wird einerseits durch seinen Inhalt und seine Form bedingt und hängt andrerseits von den Faktoren ab, deren Gesamtheit man als das gegenständliche und geistige Milieu des Kindes bezeichnen kann.

Im allgemeinen muss tunlichste Kürze die Signatur der Gedichtbetrachtung sein. Nur bei nichtlyrischen Dichtungen wird die Behandlung bisweilen einen weiteren Umfang nehmen dürfen, sofern nicht etwa schon ausserhalb der betreffenden Literaturstunde der Boden, aus dem der Inhalt des Gedichts entsprossen ist, hinreichend bearbeitet wurde.

Der unterrichtende Lehrer soll sich dem zu behandelnden Gedichte gegenüber nicht in der Rolle des Botanikers fühlen, der eine Blüte unter die Lupe nehmen, ja zergliedern darf, um ihren inneren Bau zu erforschen; er muss vielmehr dem Naturfreunde gleichen, der sich an dem Dufte und der Farbenpracht einer Blume erfreut, ohne sie zu zerpflücken.

In gewissem Sinne lässt sich behaupten, dass der bei der Behandlung eines Gedichts einzuschlagende Weg eine Umkehrung des bisher beliebten Verfahrens sein muss. Während bislang viele Methodiker das Vortragen bezw. Vorlesen eines Gedichts als den notwendigen Ausgangspunkt der Behandlung bezeichneten, dem die eingehende Zergliederung mit ihrem Drum und Dran sich anschliessen musste, wird von den Reformern mit grosser Berechtigung die Forderung aufgestellt, dass die Hauptsache der Behandlung in der Form einer Vorbereitung, einer „Einstimmung, welche die Situation des Gedichts entrollt“, der Darbietung des Textes voraufgehen müsse.

Diese Vorbereitung hat den Zweck, die der Auffassung des Gedichts etwa im Wege stehenden Schwierigkeiten fortzuräumen,

den Schleier, welcher seine Schönheit verdeckt, hinwegzuziehen und die Hörer, hier also die Schüler, in jene Stimmung und Spannung zu versetzen, welche Adolf Stöber in den Worten andeutet:

> Willst du lesen ein Gedicht,
> sammle dich wie zum Gebete,
> dass vor deine Seele licht
> das Gebild der Schönheit trete.

Ist durch die Vorbesprechung einer sachlich-richtigen und gemütvollen Auffassung der Boden geebnet, so folge die Darbietung des Gedichts durch eine Vortragsweise, von deren Qualität die Wirkung zum grössten Teile abhängt, also in einem Tone, „der aus der Seele dringt und mit urkräftigem Behagen die Herzen aller Hörer zwingt". Bei vielen Dichtungen hat der Lehrer durch eine warmherzige Darbietung die Hauptarbeit getan.

Was noch zu tun bleibt, ist, dass der Lehrer unter Fernhaltung alles beabsichtigten Ästhetisierens und jeder trockenen Gelehrsamkeit durch das Mittel einer kurzen Besprechung den tieferen Gehalt erschliesst und die Schüler die Schönheit der poetischen Form finden und fühlen lässt. Je mehr der Lehrer dabei, fern von allem rhetorischen Überschwang, „Lieb' und Glauben in die Form giesst," desto ruhiger, kräftiger und nachhaltiger wird sich die Wirkung auf Geist und Gemüt gestalten.

Die Besprechung muss durchaus darauf verzichten, alles erklären zu wollen. Ihr Zweck ist vollkommen erreicht, wenn das Kind das Wesentliche einer Dichtung erfasst hat, wenn das Aufleuchten der Augen eine tiefere Wirkung verrät. Was etwa nicht tief genug erfasst worden ist, darf der Lehrer sorglos dem Leben anvertrauen. Sobald der Lehrer nur die Gewissheit hat, dass der Schüler die dargebotene poetische Gabe mit freudigem Interesse aufgenommen hat, dann kann er gewiss sein, dass die Erfahrungen des Lebens zu rechter Zeit das kostbare Gefäss mit wertvollem Inhalte füllen werden. Ein gehaltvolles Gedicht muss dem Schüler für sein ganzes Leben etwas bieten; es muss eine bleibende Wirkung haben und muss die Kraft in sich tragen, in der Seele des Kindes sich allmählich zu einem inneren Erlebnis zu verdichten.

Wenn so bei der Behandlung an dem richtigen Verhältnis zwischen Dichtung und Auslegung festgehalten wird und zwar in dem Sinne, dass die erstere die Hauptsache, die letztere aber immer nur die bescheidene Dienerin bleibt, dann wird ein doppelter Zweck erreicht: Raum- und Zeitersparnis zum Zwecke der von uns als unerlässlich bezeichneten Stoffverjüngung und ein vermehrtes Interesse für die erhabene Kunst der Poesie. Denn je kürzer, zwangloser und gemütvoller die Behandlung der Gedichte in der Schule sich gestaltet, mit desto grösserer Gewissheit darf darauf gerechnet werden, dass die Schüler schliesslich aus sich selbst heraus, also

ohne unmittelbare Weisung und Leitung seitens der Lehrenden für den Umgang mit der Poesie lebhaftes Interesse gewinnen und dass dadurch die in dem heranwachsenden Geschlechte leider weitverbreitete Abneigung gegen poetische Lektüre allmählich an Boden verliert.

Es mag hier auch darauf hingewiesen werden, dass der Lehrer auf keinen Fall von seinen Schülern fordern darf, alle behandelten Gedichte auch auswendig zu lernen. Gewiss wird in jedem Schuljahre eine bestimmte Reihe von Gedichten zur wörtlichen Aneignung gelangen; aber über dieses Mass hinaus wird das Memorieren ganz der freien Betätigung überlassen bleiben müssen. Je mehr es dem Lehrer gelingt, in den Herzen seiner Schüler Liebe zur Poesie zu entfachen, desto mehr wird sich jeglicher Zwang als entbehrlich erweisen.

In der Erwägung der Frage, auf welche Weise sich ein umfangreicheres Bekanntwerden unserer Schuljugend mit den schönsten Perlen der neuzeitlichen Dichtung und ihre unterrichtliche Einreihung ermöglichen lässt, sei nunmehr eines weiteren Mittels Erwähnung getan.

Wie die Dichtkunst geeignet ist, mit ihrem belebenden Glanze das gesamte menschliche Dasein zu erhellen und zu erklären, so besitzt sie auch die Kraft, ausser im deutschen Sprachunterrichte auch in anderen Lehrgegenständen Licht zu spenden, erklärend zu wirken, das Interesse zu vertiefen, Leben zu wecken. In dieser Erziehung bilden gerade die Erzeugnisse der neueren und neuesten Dichtung eine ergiebige Fundgrube. Welcher praktische Schulmann wollte seine Schüler nicht so oft als nur möglich an diesem munter sprudelnden Quell trinken und sich erfrischen lassen!

Inbezug auf den Religionsunterricht macht Paul Staude[1]) von „poetischen Zugaben“, als welche er die seinen „Präparationen“ angeschlossenen Gedichte bezeichnet, in weitestem Umfange Gebrauch. Er greift namentlich zu Dichtungen aus den ersten und mittleren Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts. Zum Zeugnis dafür, dass aber auch die Poesie unserer Tage ihre Gaben zur Belebung und Vertiefung des Religionsunterrichts darbietet, sei z. B. auf folgende Dichtungen hingewiesen: 1. Benzmann, Christus beruhigt das Meer (ein prächtiges dichterisches Gemälde zur Geschichte von der Stillung des Seesturms). 2. Carmen Sylva, Zum letztenmal (Jüngling zu Nain). 3. Zoozmann, Bethlehem (Weihnachtsgeschichte). 4. Gustav Falke, Die Sorglichen (Warnung vor nutzloser Sorge, Matthäi 6, 25—34). 5. Droste-Hülshoff, Gethsemane — und als Pendant hierzu 6. Detlev v. Liliencron, Legende. 7. Felix Dahn, Wo ist Gott? (I. Artikel.) 8. Lohmeyer, Der gute König

[1]) Paul Staude, Präparationen für den Religionsunterricht in darstellender Form. 6 Hefte. Langensalza, H. Beyer & Söhne.

(3. Gebot). 9. Liliencron, Meiner Mutter (4. Gebot). 10. C. F. Meyer, Alle (4. Bitte).

Der Geschichtsunterricht hat es von jeher verstanden, poetische Erzeugnisse seinen Zwecken dienstbar zu machen, und auch in der zeitgenössischen Dichtung findet er eine Fülle von wirkungsvollen Stoffen. Die folgende Blütenlese beweise es: A. Zur deutschen Geschichte: 1. Felix Dahn, Siegesgesang nach der Varusschlacht. 2. Dahn, Gotentreue. 3. Avenarius, Rolands Horn. 4. Lingg, Heerbannlied. 5. Gerok, Heinrich der Vogler (Pendant zu dem gleichnamigen Voglschen Gedichte). 6. C. F. Meyer, Der gleitende Purpur (Otto I. und sein Bruder Heinrich). 7. Lingg, Die Feme. 8. E. v. Wildenbruch, Kaiser Heinrich IV. 9. C. F. Meyer, Konradins Knappe. 10. C. F. Meyer, Hussens Kerker. 11. Fontane, Der 6. November 1632. — B. Zur preussischen Geschichte: 1. E. v. Wildenbruch, Belehnung des Burggrafen Friedrich von Nürnberg mit der Mark. 2. Liliencron, Wer weiss, wo (Kolin, 18. Juni 1757). 3. Richard Dehmel, Anno Domini 1812. 4. Lohmeyer, Die Mainbrücke (Einigung zwischen Nord und Süd 1870). 5. Julius Wolff, Die Fahne der Einundsechziger. 6. Wilhelm Jensen, Lieder aus Frankreich. 7. Dahn, Saint Privat. 8. Dahn, Vor Sedan. 9. Karl Stieler, An Anfrag. 10. Fontane, Letzte Fahrt (Tod Friedrichs III.). 11. Jacobowsky, Am Abend des 14. Juni 1888. 12. Jacobowsky, Am Morgen des 15. Juni 1888. 13. E. v. Wildenbruch, Dem Fürsten Bismarck. 14. Fontane, Wo Bismarck liegen soll.

In weit geringerem Masse als die Geschichte hat die Erdkunde bisher an der unterrichtlichen Förderung, die aus einer zweckmässigen Einfügung und Verwertung poetischer Stoffe erwächst, teilnehmen dürfen. Und doch tut gerade diesem Unterrichtszweige, der mehr als jeder andere einerseits der Gefahr einer Anhäufung von Namen und Zahlen ausgesetzt ist und andrerseits die höchsten Anforderungen an die Phantasie der Schüler stellt, die grösstmöglichste Entfesselung des Interesses not.

Wodurch liesse sich aber eine schönere und zweckentsprechendere Belebung und Vertiefung des Unterrichts erreichen als durch zielbewusstes Einflechten passender Gedichte in den Kranz der Landschaftsbilder, welche die Schüler auf der Wanderung, im Bilde oder im Geiste schauen dürfen? Welcher Lehrer möchte z. B. bei der Schilderung der Lüneburger Heide auf Theodor Storms prächtiges Gedichtchen „Abseits“ oder auf Liliencrons Zyklus „Heidebilder“ verzichten? Wer wäre imstande, ein anschauliches Bild von dem Leben an der deutschen Meeresküste zu entwerfen ohne Bezugnahme auf die Gedichte „Strandbild“ von Rudolf von Gottschall, „Wassersnot“ von Allmers, „Nis Randers“ von Otto Ernst und „Insel Sylt“ von Vierordt? Für die Schilderung einer friesischen Moorlandschaft findet sich in der neueren Literatur kaum ein dichterisch-schönerer Ausdruck als in der Ballade „Der Knabe im Moor“ von Annette

von Droste-Hülshoff. Welchen schönen Abschluss für die Betrachtung Thüringens bietet die Verwertung von Rudolf Baumbachs Gedicht „Mein Thüringen"! Wer wird an der schönsten aller Neckarstädte vorübergehen wollen, ohne einzustimmen in Viktor v. Scheffels „Alt Heidelberg, du feine"? — So hat jede deutsche Landschaft ihre Poesie. Und wenn der Schüler an der Hand des Lehrers im geographischen Unterricht ganz Deutschland vom Fels bis zum Meer, von der Maas bis zur Memel durchwandert hat, dann soll er mit Emil von Schönaich-Carolath am Schlusse seines Achtzeilers „Daheim" begeistert ausrufen:

Sei mir gegrüsst, mein deutsches Land,
Du schönstes Land von allen!

Auch für die naturgeschichtlichen Stunden bietet die zeitgenössische Dichtung mancherlei Stoffe dar, welche, am richtigen Platze zu geeigneter Zeit in rechter Weise benutzt, vorzüglich dazu geeignet sind, die Schüler zu einer „sinnigen" Naturbetrachtung zu führen. Diesem Zwecke können z. B. die nachstehend verzeichneten, zumeist sehr kurzen Gedichte dienen: A. Zur Pflanzenkunde: 1. Avenarius, Vom Kirschbaum (vortreffliches Seitenstück zu dem gleichnamigen Gedichte von Peter Hebel). 2. Benzmann, Heidemärchen (schildert den Blütenteppich des Heidekrauts). 3. Keller, Sommernacht (für die Zeit der Getreidereife). 4. Avenarius, Kornrauschen (ebenfalls für die Erntezeit). 5. Baumbach, Die Gäste der Buche (Waldleben). — B. Zur Tierkunde: 1. Heinrich Seidel, Bei Goldhähnchens. 2. Heinrich Seidel, Die Sperlinge. 3. Trojan, Lerche und Falke (Leben und Verfolger der Lerche). 4. Trojan, Hasensalat. 5. Emil Weber, Waldabenteuer (Eichhörnchen). 6. Falke, Zwiegespräch (Leben auf dem Geflügelhofe). 7. Baumbach, Der Holzwurm. 8. Zoozmann, Ameisen. 9. Keller, Die kleine Passion (Insektenleben und -sterben). 10. Lohmeyer, Ein kleines Nest (Vogelschutz). 11. Jordan, Sei mitleidsvoll (Warnung vor Tierquälerei)!

Über die zweckmässigste Art und Weise der Einfügung solcher Gedichte, welche vornehmlich zur Würze und zur Vertiefung gewisser Lehrstoffe dienen sollen, muss die „gebietende Stunde" entscheiden. Nur in ganz seltenen Fällen werden sie den Ausgangspunkt einer Lektion bilden können; sie werden vielmehr entweder geeigneten Orts in die unterrichtliche Behandlung verflochten werden oder als Zugabe den Schluss bilden müssen.

Wie die unterrichtliche Verknüpfung ist auch die Art der Darbietung dieser Gedichte ganz und gar von den jeweiligen Verhältnissen abhängig. Die Vermittlung kann ebensowohl dadurch erfolgen, dass der Lehrer sie vorträgt bezw. vorliest, als dadurch, dass sie an passender Stelle von den Schülern gelesen oder möglichenfalls gesungen werden. Dass übrigens auch bei solchen

Gedichten, welche, ohne in der Deutschstunde behandelt zu sein, in den andern Unterrichtsfächern zur Belebung und Vertiefung herangezogen werden, nötigenfalls eine kurze Besprechung am Platze ist, liegt auf der Hand.

Schliesslich bieten auch Schulfeierlichkeiten aller Art (Kaisergeburtstag, Sedanfest, Gedenkfeiern, Reformationsfest, Schülerentlassung) und Elternabende reiche Gelegenheit zur Verwertung neuzeitlicher Dichtungen. Leider wird bei der Aufstellung von Programmen fast ausschliesslich zu jenen veralteten Deklamationsstoffen und saft- und kraftlosen Reimereien gegriffen, die zumeist den Inhalt zahlreicher „Festbüchlein" für die Hand des Lehrers oder der Schüler bilden.

Wenn Festgedichte wirken, d. h. die feierliche Stimmung erhöhen sollen, so müssen sie im Festgewande einherschreiten und die Sprache des Herzens reden. Solchen Anforderungen genügen beispielsweise die folgenden Gedichte aus jüngstvergangener Zeit: A. Für patriotische Feste: 1. E. v. Wildenbruch, Den Söhnen des Vaterlands. 2. Reinhold Fuchs, Auf einem deutschen Berge. 3. R. Fuchs, Deutsches Flottenlied. 4. C. F. Meyer, Der deutsche Schmied. — B. Zum Reformationsfeste: 1. C. F. Meyer, Hussens Kerker. 2. C. F. Meyer, Lutherlied. 3. Fontane, Der 6. November 1632. — C. Zur Schulentlassung: 1. Benzmann, Christus beruhigt das Meer. 2. F. W. Weber, Am Amboss. 3. Julius Wolff, Wo dir im Leben das Glück erblüht. 4. Lingg, Heimkehr.

Wir sind am Schlusse. Die voraufgegangenen Darlegungen haben zunächst den Nachweis führen wollen, dass die deutsche Schule die Pflicht hat, der zeitgenössischen Dichtung im Rahmen der bestehenden Lehrpläne einen breiteren Raum als bisher zu gewähren. Sodann ist eine genau erwogene Auswahl derjenigen neuen Gedichte dargeboten worden, welchen unter Beiseiteschiebung veralteter oder als wertlos erkannter Stoffe unbedingt das Gastrecht in unseren Schulen zugestanden werden muss. Schliesslich ist versucht worden, die Bahnen zu bezeichnen, auf denen die geforderte Verjüngung des Stoffplans ausführbar ist.

Hiermit kann die Schule jedoch ihre Aufgabe nicht als erschöpft ansehen. Auch ausserhalb des eigentlichen Unterrichts stehen ihr Mittel zu Gebote, dem heranwachsenden Geschlechte ein regeres, tieferes Interesse für die reichen Schätze der Gegenwartsdichtung einzuflössen.

Es wird sich vor allem empfehlen, den Schülerbüchereien einige der vorhin bezeichneten Anthologien in mehreren Exemplaren einzuverleiben und, nachdem im Verlaufe des Unterrichts der Boden zubereitet ist, die Schüler dahin zu beeinflussen, dass sie bei der Auswahl der Bücher für ihre häusliche Lektüre vornehmlich auch nach den vorhandenen Gedichtsammlungen greifen, sie auch genau lesen und Freude daran empfinden. Billige Sammlungen, wie die

von Dr. K. Lange und August Lomberg, welche für nur 10 bezw. 20 Pfennige zu haben sind, müssen als Ergänzung zum Klassenlesebuche in den Händen aller Schüler sein.

Bis ins Elternhaus hinein wird ein Lehrer, der das Vertrauen seiner Schulgemeinde im weitesten Umfange geniesst, seine Bemühungen um die Herbeiführung einer höheren, allgemeinen Wertschätzung der modernen Dichtung tragen dürfen und zwar, wenn es mit der Wärme des Herzens geschieht, nicht ohne die gewünschten Erfolge. Es wird ihm nicht allein gelingen, die Eltern und sonstigen Erzieher dahin zu bringen, dass sie ihren Pflegebefohlenen „Dichtergaben" in Form guter Anthologien auf den Geburtstags- oder Weihnachtstisch legen, sondern dass auch im Kreise der schulentwachsenen Personen der Familie das Interesse für die Schöpfungen zeitgenössischer Dichtkunst Wurzel fasst und nach und nach an Ausdehnung gewinnt.

Wenn die Schule der deutschen Dichtung, insbesondere der zeitgenössischen, aus ihrer gegenwärtigen Aschenbrödelstellung heraushilft, dann leitet sie einen Strom des Segens ins deutsche Haus. Dann bereitet sie der Kunst eine gewichtige Stelle in der Erziehung; dann führt sie die ihr anvertraute Jugend an die frische Quelle edelsten Genusses; dann hilft sie Dämme bauen gegen die trübe Flut solcher Literaturerzeugnisse, welche die Sitten untergraben und die Seelen morden.

So lange die Schule das kostbare Kleinod der deutschen Dichtung mit dem rechten Eifer hegen und pflegen hilft, dann wird ihre das Leben verklärende Wirkung dem Volke erhalten bleiben, und es wird sich erfüllen, was der jüngst entschlummerte Dichter Prinz Emil zu Schönaich-Carolath wünscht, indem er singt:

Gesegnet seist du, du Liederpracht,
du tiefe, du deutsche, du holde,
du Schatz, der unserm Volke lacht
in unvergänglichem Golde!

Dich werden hüten und lassen nicht
die Herzen von deutschem Schlage,
auf dass ihr Leben bei ernster Pflicht
stets lachende Rosen trage.

B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

I.

Heimatkunde im Freien.

Von J. Colbus in St. Wendel.

„Es würde alles besser gehen, wenn man mehr ginge.“ (Seume.)

Seit Fingers „Anweisung zum Unterricht in der Heimatkunde“ ist die Literatur auf diesem Gebiete eine reichhaltige geworden. Trotzdem überall Stimmen laut werden, die für den heimatkundlichen Unterricht Wanderungen im Freien fordern, so gibt es leider immer noch Schulen, in denen diesem Unterrichte viel zu wenig Wert beigelegt wird, die auf Anschaulichkeit verzichten und den Unterricht in der althergebrachten Weise zwischen den vier Wänden erteilen, anstatt mit den Schülern hinauszuwandern in Gottes herrliche Natur, um ihnen hier Herz, Augen und Ohren für ihre Umgebung zu öffnen.

Allerdings treten dem Unterrichte im Freien manche Schwierigkeiten entgegen. In grossen Städten sind die Wege, um ins Freie zu gelangen, manchmal so weit, dass in einer Unterrichtsstunde nichts erreicht werden kann. Hier wäre dann eine Zusammenlegung der beiden Wochenstunden zu erstreben. Wenn der Geographielehrer auch den Unterricht in der Naturgeschichte erteilt, so können diese beiden Stunden nacheinander gehalten werden. Auf Turnmärschen wird man es nicht versäumen, die Schüler auf Eigentümlichkeiten des heimatlichen Bodens und der heimatlichen Tier- und Pflanzenwelt aufmerksam zu machen. Sind in einer Schule mehrere Altersstufen vereinigt, so wird das für die untere Stufe neu Durchzuarbeitende zunächst eine nützliche Wiederholung für die älteren Schüler sein, dann kann aber auch manches erweitert und zum Vergleich herangezogen werden. Vielleicht lässt es sich aber auch ermöglichen, die Schüler zu bewegen, an freien Nachmittagen mit dem Lehrer zusammen ins Freie zu wandern. In der hiesigen Sexta haben noch immer alle hier wohnenden Schüler an solchen Ausflügen freiwillig teilgenommen. Wenigstens sollte der Lehrer die Schüler anregen, ihre Spaziergänge weiter auszudehnen und auf ihnen die vom Lehrer bezeichneten Gegenstände genau anzusehen oder bestimmte Vorgänge zu beobachten. Manchen Lehrer wird wohl auch das Urteil Fernstehender, welche diese Wanderungen als nutzlose Spaziergänge betrachten, abhalten. Tut der Lehrer aber unentwegt seine Pflicht, so wird auch dieses Urteil geändert, und besonders die Eltern werden bald anders über diese Wanderungen denken, wenn ihnen ihre Kinder voll Freude über die schönen Spaziergänge und das dort Gesehene, Gehörte und Erlebte berichten. Andere Lehrer wieder werden anführen, es sei bei überfüllten Klassen schwierig, die notwendige Aufmerksamkeit, Zucht und Ordnung zu erhalten. Zugegeben! Aber bei richtigem Takte, gutem Willen und gründlicher Vorbereitung wird auch diese Schwierigkeit zu überwinden sein. Wie in der Klasse, so müssen auch im Freien die Schüler jeden Wink des Lehrers befolgen. An einem bestimmten Orte sammeln sie sich und stellen sich in Reih

und Glied wie beim Turnen auf. Nun geht es geschlossen, in ungezwungener, freier Haltung dem Ziele entgegen. Glaubt der Schüler etwas Besonderes zu sehen oder zu hören, so macht er den Lehrer darauf aufmerksam. An geeigneten Stellen, die der Lehrer sich vorher gemerkt haben muss, wird Halt gemacht und die Aufmerksamkeit der Schüler auf ein bestimmtes Ziel hingelenkt. Ist die Aufgabe, die sich der Lehrer für diese Stelle gestellt hat, erledigt, so wird weitergewandert. Wenn während des Marsches keine Beobachtungen zu machen sind, lässt man vielleicht ein munteres Liedchen singen.

Sollen aber die Wanderungen nicht in blosse Bummeleien ausarten, so muss sich der Lehrer auf jede einzelne Stunde gewissenhaft vorbereiten, er muss wissen, was er auf den einzelnen Wanderungen erzielen kann, welche Stellen sich am besten zum Haltmachen eignen. Durch Beobachtungsaufgaben, die den Schülern für die nächste Stunde gestellt werden, kann ein gewisses Ziel einer Wanderung schon festgelegt werden. Das von den Schüler in ihrer freien Zeit Beobachtete wird dann auf der Wanderung selbst noch einmal angeschaut, Falsches wird berichtigt, Unvollständiges ergänzt, Fehlendes nachgetragen. Eine andere Vorbereitung ist das Verteilen bestimmter Aufträge an die Schüler bei Beginn der Wanderung. Jeder Schüler muss einen Bleistift und ein Taschenbuch (Heftchen) mitführen. Dazu erhält ein Schüler den Auftrag, den Kompass zu verwahren, ein anderer trägt mit Stolz das Fernrohr, ein dritter die Messleine oder ein 10 m langes Seil, bei dem die einzelnen Meter durch Knoten oder farbige Striche bestimmt sind. Wieder ein anderer Schüler hat für die Generalstabskarte oder eine vom Lehrer angefertigte Karte des Bezirks zu sorgen. Bei einigen Wanderungen werden auch Thermometer und Setzwage mitgenommen.

Sind die Wanderungen so vorbereitet, so werden sie dem Lehrer und den Schülern manche Freude bereiten, die Schüler werden ihre Heimat schätzen und lieben lernen, sie werden mit ihrer Umgebung bekannt gemacht und angehalten, das Erlebte mit offenen, klaren Augen zu beobachten, und ihr geographisches Wissen erhält eine sichere Grundlage. Die Schule erfüllt damit zunächst eine wichtige soziale und pädagogische Aufgabe, indem sie „in dieser Zeit der Heimatlosigkeit dem Menschen das sichere, warme und beglückende Gefühl der Zugehörigkeit zu dem Boden, dem er entsprossen ist, wiedergibt und die Seele des Kindes, sein Gemüt hineinführt in die Wunder der heimatlichen Natur, damit die Schönheit der Heimat klar vor die Seele trete und sein Heimatgefühl eine wertvolle Bereicherung erfahre“ (Barchewitz).[1] Die Schüler werden „denkend und fühlend durch den Wonnegau der Heimat geführt“ (Kerp). Wie leuchten ihre Augen, wenn sie der Lehrer an eine Stelle mit schöner Rundsicht führt, wenn er ihnen das saftige Grün der Wiesen und den reichen Segen der Felder zeigt und sie aufmerksam macht auf den lieblichen Gesang der munteren Vögel! Was viele Worte nicht vermocht hätten, das bewirkt eine einzige Wanderung in Gottes herrliche Natur. So lernt das Kind seine Heimat schätzen, es lernt, was Heimat heisst, es findet „in ihr einen Schatz, der es reich macht, und in dessen Besitz es nie wieder arm werden kann“ (Ratzel). „Nichts gibt den Kindern, den Knaben, der Jugend mehr wahres Kraft-

[1]) Päd. Studien 1905, Heft 1.

gefühl, regeres und sichereres Gefühl höheren geistigen Lebens, nichts wirkt stärkender, entwickelnder und erhebender dafür, als das sichere Gefühl und lebendige Bewusstsein, in der nächsten Umgebung, in der Gegend seiner Geburt und seines sich entfaltenden Lebens recht zu Hause, recht heimisch mit der Natur und mit den Naturerzeugnissen seiner Umgegend recht bekannt und vertraut zu sein“ (Fröbel).

Da — wie schon Finger klagt — unsere Zeit sich so sehr von der Natur entfernt hat, dass viele dem Geschriebenen mehr glauben als dem eigenen offenen Auge, so sollen die Schüler durch eigene Beobachtungen frühzeitig mit ihrer Umgebung bekannt gemacht werden. Sie sollen die sie umgebenden Dinge nicht aus Büchern, „gleichsam durch Glas, ein dichteres Medium, das die Strahlen bricht“, kennen lernen, sondern selbst mit offenen, klaren Augen beobachten. „Darum also kein Buch hier,“ obschon es immer noch Heimatkunden gibt, die „für die Hand der Schüler“ bestimmt sind. Lehren wir unsere Schüler in dem grossen Buche der Natur, das aufgeschlagen vor uns liegt, lesen, halten wir sie an, ihre Augen zu üben, denn „Kinder, die nichts gesehen, nichts beobachtet haben, kann man nicht unterrichten“. „Zum eigenen Nachdenken und zu einem selbständigen Urteilen über das Heimatland“ (Kerp) wollen wir sie heranbilden.

Eine andre Aufgabe erwächst dem heimatkundlichen Unterricht in der Vermittlung der Grundbegriffe der allgemeinen Erdkunde. „Demgemäss verlangt der heimatkundliche Unterricht ein Durchwandern der Heimat nach den verschiedensten Richtungen; er erfordert vom Kinde ein fortgesetztes Beobachten dessen, was in seiner Umgebung ist und geschieht. Nimmermehr vermag auch die lebhafteste Vorstellung des Lehrers die eigene Beobachtung der Schüler zu ersetzen und unentbehrlich zu machen. Sie müssen selbst sehen und hören, selbst mit den Sinnen wahrnehmen, wovon ihnen eine Anschauung zuteil werden soll“ (D. Lange). Gerade die geographischen Belehrungen müssen vor allen andern an die eigene Erfahrung angeschlossen werden. „Man muss zuerst die Augen der Kinder öffnen, man muss durch die Augen das Verständnis einziehen lassen, aus der Betrachtung muss das Verständnis herauswachsen“ (Nath, Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturwissenschaftlichen und geographischen Unterrichts in Frankreich. Natur und Schule, Bd. VI, 1. Heft). „Der Anfang aller Erkenntnis ist die Anschauung, das letzte Ziel der deutliche Begriff“ (Pestalozzi). Nun könnte man wohl einwenden, die Schüler hätten bereits ihre Heimat aus der Anschauung kennen gelernt, man brauche die mit zur Schule gebrachten Vorstellungen über die Heimat nur wieder wachzurufen. Genaue Erhebungen haben aber das Gegenteil bewiesen, und die Erfahrung zeigt immer wieder, wie unvollständig und unklar die zufällig von den Kindern gemachten Anschauungen sind. Zur Ergänzung, Berichtigung und Befestigung der vorhandenen Vorstellungen müssen wir den engen Schulraum vertauschen „mit der weiteren Schöpfungswelt, aus den Zimmern müssen wir hinaus ins Freie, ins frische, frohe Leben. Hier ist der Ort, wo die Lücken im Gedankenkreise auszufüllen und die Mängel in der Erfahrung zu beseitigen sind. Es gilt des Kindes Interesse für die Natur lebendig zu machen, sein Auge zu öffnen, seinen Blick zu fassen und so lange auf die Gegenstände hinzulenken, bis die Anschauung ihre völlige Reife erlangt hat“ (Lomberg).

Sorgen wir also für Gewinnung von Anschauungen, die aus erster Quelle, aus unserer Umgebung selbst geschöpft werden. An Stoff wird es uns nicht fehlen. Mit dem Nahen beginnen wir „und leiten stufenweise Auge und Phantasie auf das Entferntere“ (Rott). Gleich die erste Geographiestunde wird im Freien — auf dem Schulhofe — abgehalten. Am besten wählt man hierzu die letzte Vormittagsstunde. Die Schüler lernen die Himmelsrichtungen (Richtung des kürzesten Schattens N), die Tageszeiten, Ort von Sonnenauf- und Sonnenuntergang und den Gebrauch des Kompasses kennen. Um die Himmelsrichtungen einzuprägen, wird die Lage bekannter Gebäude, Berge usw. bestimmt. Dann folgt das Ausmessen und Zeichnen des Klassenzimmers, des Schulgebäudes und der näheren Umgebung desselben. Auf einem oder mehreren Gängen lernen die Schüler nun ihren Heimatort (wichtige Gebäude, Richtung und Länge der Hauptstrassen, Fabrikanlagen, geschichtliche Denkmäler usw.) kennen. Unter reger Teilnahme der Schüler und mit Benutzung der gemachten Beobachtungen wird in der Klasse ein Plan desselben entworfen. Nun folgen Wanderungen in die nähere Umgebung des Heimatortes.

Wohl in jeder Gegend stehen für die grosse Mehrzahl der geographischen Begriffe heimatliche Vorstellungen zu Gebote. Es bieten sich Stoffe dar, an denen sich Grundbegriffe aus der physikalischen und astronomischen Geographie erklären lassen, Stoffe topologischer Natur und endlich Erscheinungen, welche vergleichende Betrachtungen über die gegenseitigen Beziehungen dieser Gebiete ermöglichen. Fast an jedem Bache findet man mannigfaltige Uferformen, Landengen, Landzungen, Inseln, Halbinseln, Wasserfälle. Wie oft bietet sich nicht Gelegenheit, über die Verwendung der Wasserkraft, über Landgewinn und Landverlust zu sprechen! Zu beiden Seiten des Baches sind Wiesen, deren Gräser je nach ihrer Beschaffenheit verschieden sind. Vielleicht sind sie sumpfig und müssen entwässert werden, oder sie liegen zu trocken und werden durch eine nahe Quelle oder durch das Wasser des Baches bewässert. Das Gefälle des Baches messen wir, indem wir an verschiedenen Stellen Korkstückchen hineinwerfen und zusehen, wie rasch diese eine abgemessene Strecke durchschwimmen. In dem nahen Busche hat schon mancher Schüler eine Nachtigall singen hören. Ein anderer Schüler erzählt, wie er dort einen Fink gehört und beobachtet hat. An dem Abhange sehen wir eine Eidechse, die sich rasch zu verbergen sucht. Wir stellen fest, dass ihre Färbung dem Grase gleicht. (Schutzfarbe.) Den Landmann beobachten wir bei seiner Arbeit. Die Tätigkeit des Försters und Holzhauers gibt uns Gelegenheit über den Nutzen des Waldes und die Tiere in demselben zu sprechen. Wandern wir auf der Landstrasse, so belehren wir die Schüler über die Zahlen auf den Kilometersteinen, lassen mit der Uhr in der Hand 0,1 km abschreiten und dabei die Schritte zählen, üben die Schüler in Schätzen und Messen, vergleichen die Steine der Strasse mit den Sandsteinen des nahen Steinbruches, besehen uns hier die Schichtung und Verwitterung der Steine, beobachten, wie das Wasser tiefe Gräben gerissen hat (Erosion), merken auf den Verkehr auf der Landstrasse usw. Auf einer Anhöhe werden die Schüler mit den innerhalb ihres Gesichtskreises liegenden erdkundlichen Gegenständen bekannt gemacht. An einem Berge oder Hügel werden die Begriffe Spitze, Gipfel, Kuppe, Abhang, Fuss erklärt, auf die ver-

schiedene Bebauung wird hingewiesen. Unten im Tale fliesst ein Bach oder Fluss, auf dessen rechtem Ufer eine Ortschaft liegt und auf dessen linkem Ufer die Bahn entlang fährt. Kommt vielleicht ein Personen- oder Güterzug vorbei, so beobachten wir, womit die Güterwagen beladen sind und sprechen über den Verkehr auf der Bahn. Den Schülern wird aufgegeben, die Beobachtungen fortzusetzen. Auch Beobachtungen über herrschende Windrichtung, Richtung der Baumkronen, Wetterseite der Bäume (Anhaltspunkte für die Bestimmung der Himmelsrichtungen), Zeit und Ort von Sonnenauf- und -untergang, Veränderungen des Mondes, Stand bekannter Sterne usw. werden angestellt. Die Beobachtungsaufgaben halten die Schüler an, sich in ihrer Umgebung heimisch zu machen, ihre persönliche Tätigkeit wird angespornt, sie werden an Vergleichung und an Verallgemeinerung gewöhnt.

Die unterrichtliche Tätigkeit auf den Wanderungen besteht darin, dass man an Ort und Stelle die Begriffe, die man sich zum Ziele gesteckt hat, zur Klarheit bringt. Ein bestimmter erdkundlicher Gegenstand wird angeschaut, die Hauptmerkmale desselben werden unter reger Teilnahme der Schüler festgestellt und hierauf wird erst versucht den allgemeinen Begriff zu bestimmen.

Hier will ich aber in keiner Weise auswendig gelernten Begriffserklärungen das Wort reden. Mit diesen kann man scheinbar in Prüfungen paradieren, aber für die Anschaulichkeit ist wenig oder nichts gewonnen, im Gegenteil, die Schüler werden eher an gedankenloses Sprechen gewöhnt. Die einzelnen Gegenstände werden dann besprochen, wenn sie sich gerade darbieten. Erst am Schlusse eines grösseren Abschnittes wird das Beobachtete und Erlebte übersichtlich zusammengestellt und nach bestimmten Gesichtspunkten geordnet und ergänzt. „Oberster Grundsatz bleibt: nur was vom Kinde angeschaut werden kann, gehört in die geographische Heimatkunde“ (Rein, Encykl. Handbuch der Pädagogik). Das Lehrverfahren ist also induktiv. Auf diese Weise können die eigenen Beobachtungen des Schülers erweitert und vertieft und die reichen Anschauungsmittel des heimatkundlichen Unterrichts voll und ganz ausgenutzt werden. Auch bei den Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturkundlichen und geographischen Unterrichts in Frankreich will man „alles ausschliessen, was nur Wortkram und reine Gedächtnisübung ist, man will die Berührungspunkte mit allen dem vermehren, was real, konkret, unmittelbar brauchbar ist, und durch diese Bemühungen will man die persönliche Tätigkeit der Schüler anspornen, man will sie an Beobachtung, an Vergleichung, an Verallgemeinerung gewöhnen, man will bei ihnen mittels der sokratischen Methode die Fähigkeiten des Geistes entwickeln, die dazu dienen die Wahrheit zu entdecken und zu begreifen“ (Nath, Natur und Schule Bd. VI 1. Heft). Es ist aber nicht genug, dass die Schüler von den einzelnen Gegenständen klare und deutliche Begriffe erlangen, sondern es muss auch der ursächliche Zusammenhang der erdkundlichen Gegenstände untereinander festgestellt werden. Die Schüler vergleichen den Pflanzenreichtum verschiedener Gebiete und ziehen Schlüsse auf die Fruchtbarkeit des Bodens; sie sehen, dass sumpfige Wiesen andere Gräser aufweisen wie trockene; sie finden, dass an den Südabhängen und an Stellen, die gegen die kalten Winde geschützt sind, die Pflanzen viel üppiger sind als an ungeschützten Stellen. An Bächen oder Flüssen beobachten sie das Gefälle, Landgewinn und Landverlust, Verwendung

der Wasserkraft, und wir haben so Veranlassung, über den Einfluss der Bewässerung auf die Verhältnisse unserer Heimat zu sprechen. Auf unsern Wanderungen lernen die Schüler verschiedene Ortschaften kennen, und es ist selbstverständlich, dass wir einen Vergleich zwischen denselben anstellen: der eine Ort ist grösser als der andere, vielleicht infolge eines grösseren industriellen Unternehmens (Kalkboden, Kalköfen — Lette, Ziegeleien, Backsteinfabriken — Kohlen, grössere Fabriken usw.), oder weil er einen Bahnhof hat. Vergrössert sich der eine Ort immer noch, während bei dem andern ein gewisser Stillstand zu verzeichnen ist, so werden wir doch wohl nach Gründen suchen. Oft genug bietet sich Gelegenheit, „die Beziehungen zwischen dem Erdboden und seinen Lebewesen, zwischen der Natur und der Kultur" und auf späteren Stufen „zwischen den Ländern und ihren Völkern" (Kerp) festzustellen. Was der Aufzeichnung wert ist, wird von den Schülern in ihr Taschenbuch eingetragen. Die Lage und Gestalt (Profil) bestimmter erdkundlicher Gegenstände werden in einer Kartenskizze festgelegt. Gerade im Freien kann sehr viel für die Einführung in das Kartenverständnis getan werden, weil hier die Schüler das Kartenbild mit der Wirklichkeit vergleichen können. Deshalb ist es sehr anzuraten, dass der Lehrer sich eine Karte der näheren Umgebung des Heimatortes nach dem Muster einer guten Kreiskarte mit Benutzung der Messtischblätter im Massstabe von 1 : 25000 oder noch besser in einem noch grösseren Massstabe anfertigt und diese auf den Wanderungen benutzt, um Ortschaften, Berge, Bäche, Flüsse, Strassen auf der Karte aufzusuchen und umgekehrt nach derselben zu bestimmen.

Mit dem Unterricht im Freien wechseln Stunden im Klassenzimmer ab. Hier wird das auf den Wanderungen Angeschaute und Erlebte zunächst in der erzählenden Form besprochen. Die Schüler werden wohl meist über Nacheinanderfolgendes und Gleichzeitiges berichten. Falsches wird verbessert, Fehlendes ergänzt, unklare und nicht deutliche Begriffe werden zum vollen Verständnis gebracht. Ist vollständige Klarheit erlangt, so treten Verknüpfungen (Assoziationen) ein, mit jeder Wanderung zahlreicher und tiefergehend. Begrifflich Gleiches oder Verwandtes wird verglichen, Gegensätze werden hervorgehoben, örtlich Nahestehendes und Gleichzeitiges wird angegeben. Aber auch Neues wird hinzugefügt und mit dem schon Bekannten verknüpft. Vor verfrühten und zu vielen Begriffserklärungen hüten wir uns, „sie ermüden und nützen nicht viel". Der so behandelte Stoff wird nun nach bestimmten Gesichtspunkten eingeordnet. Die im Freien gemachten Aufzeichnungen und Kartenskizzen bilden die Unterlagen für die Behandlung in den Klassenzimmern.

Die Zahl der Wanderungen richtet sich zunächst nach der zu Gebote stehenden Zeit. In kleineren Ortschaften können die Wanderungen so eingerichtet werden, dass meistens eine Stunde ausreicht. Hier kann man also, besonders wenn nur eine Klasse unterrichtet wird, mehrere Wanderungen machen. In grösseren Städten wird man wohl die einzelnen Wanderungen auf mehrere Stunden ausdehnen müssen, dabei kann man aber ihre Zahl beschränken. In einklassigen Schulen muss man wohl mit 1—2 Wanderungen auszukommen suchen, wenn es nicht möglich wird, die Schüler zu Wanderungen in ihrer freien Zeit zu bewegen. Dann ist die Zahl der Wanderungen aber auch abhängig von der Bodenbeschaffenheit der Heimat, von dem Vorhandensein der erdkundlichen Gegen-

stände, an denen die Grundbegriffe verständlich gemacht werden können.[1]) „Ausflüge in die Umgebung des Schulortes sollen nicht bloss von Zeit zu Zeit oder zur Abwechslung und Erholung stattfinden, sondern so oft der heimatkundliche Unterricht die gründliche Anschauung eines Objektes notwendig macht“ (Trunk, Die Anschaulichkeit des geographischen Unterrichts).

Die Wanderungen ins Freie kommen aber nicht nur dem heimatkundlichen Unterricht zu gute, indem sie die Schüler mit den erdkundlichen Grundbegriffen bekannt machen und die Heimat schätzen und lieben lernen, sondern sie öffnen auch Augen und Ohren und tragen so wesentlich zur Übung und Schärfung der Sinnesorgane bei. „Diese Ausflüge lassen tiefe Eindrücke zurück und wirken mehr auf das Denken und Wollen der Kinder, als selbst ein gut geleiteter Unterricht in der Schulstube“ (Trunk). Zur pädagogischen Würdigung der Wanderungen darf auch nicht ausser acht gelassen werden, dass der Aufenthalt in der frischen Luft gesunder ist als in den Zimmern. Namentlich für die Kinder der grösseren Städte ist es eine Wohltat, wenn sie für einige Stunden aus dem Staub und Rauch, aus dem Hasten und Jagen, dem Lärm und Gewühl, aus den lichtarmen Räumen in die ruhige, frische Natur hinauskommen. Hier im Freien kann auch ein viel ungezwungener Verkehr zwischen Lehrer und Schülern herrschen, der Schüler tritt dem Lehrer viel näher, der Lehrer lernt die Eigentümlichkeiten seiner Schüler viel besser kennen.

Darum, so oft als es der Unterricht fordert, hinaus ins Freie, dann trifft uns auch nicht der Vorwurf, den Berthold Sigismund vielen Eltern macht: „Statt das Kind in Flur und Wald zu führen, um die Wirklichkeit beobachten zu lassen, gibt man ihm Bücher mit unrichtigen, unschönen Bildern; statt es zum Ameisenhaufen, Bienenkorbe und Vogelneste zu geleiten, überreicht man ihm ein Fabelbuch; statt es durch Wanderung mit der Heimat vertraut zu machen, schenkt man ihm eine Reisebeschreibung nach den Wendekreisen mit den grellsten Abenteuern! Von solcher papiernen Erziehung rühren so viele Mängel unseres jungen Geschlechtes her.“

II.

Jugendvereine.

Ein Vorschlag zur Weitererziehung der schulentlassenen Jugend.

Von A. Pietzsch, Anstaltslehrer in Bräunsdorf.

Die Klagen über die Unbotmässigkeit der aus der Schule entlassenen Knaben wollen nicht verstummen, ja, vermehren sich alljährlich. Vorkommende Roheiten und Frechheiten der jugendlichen Arbeiterbevölkerung, die Verhöhnung jeglicher

---

[1]) Unterrichtsgänge müssen in den Lehrplan eingefügt sein, mit 1—2 Unterrichtsgängen wird nichts erreicht. Nicht nur dem erdkundlichen, sondern auch dem naturkundlichen und geschichtlichen Unterrichte, der Bekanntmachung mit Verkehrs- und Wohlfahrtseinrichtungen usw. usw. müssen die Unterrichtsgänge dienstbar gemacht werden. Die Heimat ist ein Abbild aller menschlichen Verhältnisse in grösserer oder geringerer Beschränkung. D. R.

Autorität, die erschreckend grosse Zahl der gerichtlichen Verurteilungen Jugendlicher lassen bei einem jeden Freunde des Volkes und der Jugend tiefe Bekümmernis wach werden. Wie ist dies zu erklären trotz einer wohlausgebauten Volksschule, trotz mannigfacher Massnahmen zur Jugenderziehung seitens des Staates und der Gesellschaft?!

Dass die Verhetzung der Jugend durch die Sozialdemokratie in Deutschland erfolgreich gewesen ist, dafür hat auch der internationale Kongress der sozialdemokratischen Jugendorganisation, der im Anschluss an den internationalen sozialdemokratischen Kongress in Stuttgart stattfand, den Beweis erbracht. Von 59000 Mitgliedern, die dem internationalen Verband angehören, entfallen auf Deutschland nicht weniger als 6800. Davon sind Angehörige der jungen Garde in Mannheim 4500, die sich auf 730 Ortsgruppen verteilen. Der Verband der freien Jugendorganisationen, der in Berlin vor einigen Jahren gegründet wurde, hat 2300 Mitglieder in 15 Ortsgruppen, darunter Berlin, Hamburg, Bremen usw. In Gross-Berlin sind in ungefähr 20 Filialen 1300 Mitglieder verzeichnet. Die letztere Organisation wird sonderbarerweise als unpolitische bezeichnet. Das geschieht jedoch lediglich mit Rücksicht auf das Vereinsgesetz, das die Vereinsbildung von seiten jugendlicher Personen untersagt. Im übrigen wird aber in den Versammlungen der jugendlichen Organisationen genau so verfahren, wie in den Versammlungen der jungen Garde. Die Behörden lassen diese Versammlungen überwachen, und nicht wenige davon sind schon polizeilich aufgelöst worden, weil die Redner Themata erörterten, die über den gesetzlichen Rahmen hinausgingen. Der Leiter der jungen Garde ist der neugewählte Abgeordnete Rechtsanwalt Dr. Frank-Mannheim, während in Berlin die Leitung der eigentlichen Jugendorganisation in den Händen des Rechtsanwalts Dr. Karl Liebknecht liegt, gegen den eine Anklage wegen Hochverrats verhandelt wurde.

Dass die Verbände und Vereine von jugendlichen Arbeitern und Lehrlingen keinen andern Zweck haben, als den jungen Leuten das sozialdemokratische Gift einzuimpfen und sie vor ihrer Einstellung in den Militärdienst gegen den „Militarismus" aufzuwiegeln, zeigen klar und deutlich folgende Stellen aus einem Leitartikel der „Jungen Garde", des Organs des Verbandes jugendlicher Arbeiter und Arbeiterinnen Deutschlands. Nachdem ausgeführt ist, welche Fortschritte die sozialdemokratische Verhetzung der Jugend im Auslande gemacht hat, heisst es:

„Und in Deutschland haben, trotz Polizei und Staatsanwalt, die Blätter der beiden Jugendorganisationen heute schon 12000 Abonnenten. Die sozialistische Jugend der ganzen Welt ist einig. Das Bewusstsein gleicher Ideale schlingt um uns ein unzerreissbares Band . . . Und wir pflanzen in die jungen Herzen den Glauben an die neue Zeit, die sie schaffen sollen, den Glauben an den Sozialismus. Und wie nach der schönen Erzählung der Bibel ein Engel mit dem Flammenschwert den Eintritt zum Paradiese wehrt, — so hindert der Militarismus mit bewaffneter Faust im Dienste der herrschenden Klassen die Entwicklung einer Gesellschaftsform, die nicht auf Ausbeutung und Unterdrückung beruht. So lehren wir die Jugend, den Militarismus als Hemmschuh des Fortschritts zu betrachten. Wir verkennen dabei nicht, dass die Erscheinungsformen des Militarismus und somit die Arten seiner Bekämpfung in den verschiedenen Ländern verschieden sein müssen."

So gräbt die Sozialdemokratie in die Herzen unserer deutschen Jugend den Hass gegen das Militär und den Sinn der Unbotmässigkeit ein, der die Unterordnung zum unbekannten Begriffe werden lässt und naturgemäss später zu den schwersten Folgen führen muss. Darum sollten sich gegen eine solche Art der Jugenderziehung einmütig alle Kreise wenden, die der heranwachsenden Jugend Glück und Zufriedenheit gönnen. Ein gutes Stück Volkswohl gilt es vor ätzenden Giften zu bewahren; da muss jeder Volksfreund tätige Mithilfe leisten!

Es ist nicht abzustreiten, dass eine klaffende Lücke in der Erziehung der Jugend zwischen Schulentlassung und der Militärzeit liegt. Diese Lücke wird durch die vollständig veränderten sozialen Verhältnisse, in die Meister und Lehrling, Arbeitgeber und Arbeiter versetzt worden sind, grell beleuchtet.

Der Lehrling, der früher der väterlichen Autorität des Meisters gezwungen oder ungezwungen unterstellt war, entzieht sich seiner Aufsicht mehr und mehr. In grösseren Städten besonders ist er nur am Tage Lehrling, da er zu Hause wohnen und schlafen muss. Durch dieses Doppelleben können weder Meister noch Eltern die rechte Kontrolle ausüben. Andere Handwerksmeister sind froh, wenn sie überhaupt einen Lehrling erhalten, da der Zudrang zum Handwerk mit Ausnahme einiger Zweige sehr nachgelassen hat. Ist ein Lehrling geschickt, so weiss er sehr bald, wie gut ihn sein Meister brauchen kann. Er beginnt den Kopf höher zu tragen, und wenn ihn der Meister nicht verlieren will, so muss er gar oft gute Miene zum bösen Spiele machen. Dazu kommt, dass die Lehrlinge ihrer grösseren Abhängigkeit wegen von sogen. freien Arbeitern ihres Alters verspottet werden. Da ihnen die höhere Einsicht in ihre Pflicht noch fehlt, suchen sie sich und ihren Kameraden durch Frechheit und Rüpelhaftigkeit zu imponieren. Die Freizeit an Sonn- und Festtagen bringt für die Lehrlinge insofern die Anregung zum Schlechten, als die jugendlichen Fabrikarbeiter über ein verhältnismässig reiches Taschengeld verfügen und den Neid des Lehrlings noch durch höhnische Bemerkungen ins Ungemessene wachsen lassen. Ein Griff in die Ladenkasse, ein Betrug oder eine Unterschlagung ist dann vom Lehrling leicht ausgeführt, um bei den andern „jungen Herrn“ durch freigebiges Geldausgaben Ruhm und Ansehen zu ernten.

Viel mehr noch steht in Gefahr der jugendliche Fabrikarbeiter.

Bei ihm fehlt jede Einwirkung des Arbeitgebers. Es wird lediglich ein Vertrag über die Arbeitskraft und Entlohnung des Arbeiters abgeschlossen, der jeden Augenblick von den Vertragschliessenden wieder gelöst werden kann. Der Arbeiter hat sich der Fabrikordnung zu unterwerfen, um sein Treiben ausserhalb des Fabriktores hat sich niemand zu kümmern. Zwar wohnen sehr viele dieser jungen Leute bei den Eltern, aber selbst dann ist ihre Bewahrung vor dem Bösen auch meist unzureichend. Die Eltern getrauen sich nichts zu sagen, um die zahlenden Kostgänger nicht zu verlieren, und später sind ihnen die Herren Jungen über den Kopf gewachsen. Mit dem zeitigen und mitunter reichlichen Gelderdienst wissen die Burschen nicht viel anzufangen, er bringt sie nur auf Abwege. Damit hängt zusammen, dass eine gewisse Grossmannssucht sie befällt, die sich im Biertrinken, Rauchen und Prahlen unangenehm bemerkbar macht. Rücksichten auf ältere Leute oder Respektspersonen zu nehmen, gilt als schwächlich. Darin werden sie durch sozialdemokratische Irrlehren unterstützt

und gestärkt. Die sozialdemokratische Jugendzeitschrift „Die junge Garde" gibt dafür zahlreiche Belege. Auch sonst sucht die Sozialdemokratie alles Gute und Edle in ihnen durch Einimpfung blinden Hasses gegen Staat und Gesellschaft zu ertränken, lediglich um aus parteipolitischen Motiven einen Nachwuchs zu gewinnen, der den regierenden Führern willen- und gedankenlos Gefolgschaft leistet.

Die dritte Gruppe, um die es sich in vorliegenden Ausführungen handelt, bilden die landwirtschaftlichen Dienstboten.

Es sind sehr oft die geistig minderwertigsten Knaben, die sich diesem Berufe widmen. Er bietet ihnen Gelegenheit, ihre Körperkräfte voll auszunützen, und sie sind zu den einfacheren Arbeiten wohl zu verwenden. Ihre geistige Schwerfälligkeit erklärt den Mangel jedes Bildungsdranges, während sich die überquellenden Körperkräfte in einer gewissen Roheit, die sich in Worten und im Betragen zeigt, Luft macht. Statt die Auswüchse an seinem Gesinde zu bekämpfen, ist der Gutsbesitzer gezwungen, seine Leute zu verwöhnen; denn der Dienstbotenmangel ist gross. Ein unfreundliches Wort kann schon bewirken, dass der Ochsen- oder Pferdejunge den dringlichen Lockungen eines liebenswürdigen Nachbarn Folge leistet und gerade in der dringendsten Arbeit unter einem nichtigen Vorwand abzieht.

Haben wir bis jetzt die unliebsamen Erscheinungen an einem Teil unserer Jünglinge aus den sozialen Verhältnissen zu erklären gesucht, so dürfen wir dabei nicht stehen bleiben; denn wir finden dieselben Klagen nicht erst in unseren Tagen. In einem 1858 erschienenen Schriftchen: Über die Ungezogenheit der heutigen Jugend. Ein pädagogischer Mahnruf an Eltern und Erzieher von Dr. K. W. Wiedenheld" — heisst es: „Die Ungezogenheiten der Jugend unserer Tage sind eine so weitverbreitete, so grell und keck hervortretende Erscheinung, dass wir dieselbe füglich als allenthalben bekannt und als allgemein bitter empfunden voraussetzen müssen. Ja, die Sache ist so offenkundig und allgemein beklagt, dass wir in unsern Wahrnehmungen durchaus nicht vereinzelt dastehen, sondern vielmehr von der Voraussetzung ausgehen dürfen, dass das ganze ältere Geschlecht tief von ihr berührt, und dass namentlich Tausende von Eltern, Lehrern, Predigern und Erziehern auf die schmerzlichste Weise davon ergriffen sind." Der Verfasser findet die Ursache dieser Erscheinung lediglich in äusseren Verhältnissen, ohne der Psyche des heranwachsenden Menschen Beachtung zu schenken. Daraus erklärt sich auch, dass er in seinen Vorschlägen zur Bekämpfung dieser Übel zum Teil auf Mittel gerät, die nur äusserlichen Erfolg zeitigen können.

Die Zeit nach der Schulentlassung ist für den jungen Menschen die kritischste. Die rasche körperliche Entwicklung, insonderheit der Eintritt der Pubertät äussern ihren Einfluss auf die psychische Entwicklung. Dazu treten die veränderten Lebensverhältnisse, die im Verein mit den psychischen Einwirkungen den Charakter bestimmen. Wagner[1]) behauptet sogar, dass „der Jüngling am Anfange noch vollständig unter dem Einfluss des Körpers stehe. An ihm ist alles physiologischer Reflex". Ganz sicherlich herrschen im jugend-

[1]) Zur Naturgeschichte des Fortbildungsschülers. Ein Beitrag zur Kenntnis der Altersstufe, die in den Fortbildungsschulen unterrichtet wird. Leipzig, Hahns Verlag 1907.

lichen Alter die Gefühle vor, die zum grossen Teil in körperlichen Zuständen ihren Ursprung haben, während die notwendige Kritik dieser Gefühle noch zu schwach einsetzt. Daran sollte jeder denken, der mit dieser Altersstufe in Berührung tritt. Erst am Ende der Jünglingszeit ist eine gewisse Reife des Gefühls und Verstandes und eine Wechselwirkung zwischen beiden zu erwarten. Vorher gärt die Natur — aus dem jungen Most kann erst nach und nach klarer Wein werden. Dass das nicht ohne manche körperliche und seelische Erschütterung abgeht, ist leicht erklärlich, und dass in dieser Zeit der junge Mann eine richtige Leitung nötig hat, ist oft schon gesagt, gewünscht und ausgeführt worden. Staat, Kirche, Schule — alle werden aufgefordert, ihre Pflicht zu erfüllen und manche Einrichtung zeugt davon, dass man allerorts bemüht ist, Hand ans Werk zu legen.

In erster Linie soll die Schule ihren Einfluss geltend machen und die Leitung übernehmen. Die obligatorische Fortbildungsschule wird mit Recht in allen Staaten erstrebt und hat dort, wo sie schon besteht, sicherlich reichen Segen gebracht. Jedoch allen Anforderungen kann sie auch nicht gerecht werden. Ihre sittliche Einwirkung ist meist sehr gering. Dies tritt bei ländlichen Fortbildungsschulen besonders hervor, da in den wenigen Wochenstunden, die im Sommer an vielen Orten ganz wegfallen, eine tiefere Einwirkung auf das Seelenleben der Jünglinge nicht möglich ist. Es soll nicht geleugnet werden, dass ihr Einfluss grösser wird durch die Stellung des Berufs in den Mittelpunkt, wie es jetzt immer energischer von den Fortbildungsschulmännern gefordert wird. Ein lebendigeres Interesse am Unterricht wird sicherlich geweckt und dadurch eine tiefere sittliche Einwirkung gewonnen. Dabei ist aber nicht zu verkennen, dass die Fortbildungsschule eben „Schule" bleibt und von den jungen Leuten jederzeit als ein lästiger Zwang gefühlt wird, wenn sich bei ihnen auch mit der Zeit die Erkenntnis von der Nützlichkeit dieser Einrichtung Bahn bricht. Froh, die Pforten der Volksschule hinter sich zu haben, zwingt man sie sofort in das neue Joch hinein. Die Fortbildungsschule ist wohl imstande, sie weiter zu erziehen, aber nicht den wichtigen Übergang zur Selbsterziehung herzustellen.

Übung zur Selbsterziehung bietet die freie Zeit der Jugend. Darum müssen die Erwachsenen Fühlung mit den Jünglingen in ihrer freien Zeit zu gewinnen suchen, ohne dabei einen Druck zu erzeugen, der den jungen Leuten lästig wird.

Eine rechte Verwendung der Freizeit ist unserer schulentlassenen Jugend sehr schwer gemacht. Die schulentlassenen Knaben sind weder Frosch noch Fisch. Kinder wollen sie nicht mehr sein, und die Erwachsenen mögen noch nichts von ihnen wissen, sehen sie meist als „dumme Jungen" an. Sie ahmen nun vieles den Erwachsenen nach, um den Abstand zwischen ihnen und sich zu verringern. Es wird geraucht, man trinkt schwere Biere, sucht durch allerhand Rüpeleien sein Ansehen zu erhöhen, verübt im Vollgefühl seiner Kräfte allerhand Sachbeschädigungen usw. Wer wirft den ersten Stein auf sie? Die ganze Natur des Jünglings drängt zur Betätigung, der kritisierende Verstand ist zu schwach und niemand kümmert sich freundschaftlich um den im Übermut Dahintaumelnden. Zwar nehmen sich die Jünglingsvereine der Jugend an. Aber auch dort fühlen sich die jungen Leute nicht recht wohl, sie sind immer wieder die „Kinder", die sich fügen müssen, die nicht bestimmen dürfen, die kommandiert

werden, kurz, die auch hier nicht für voll angesehen werden. Und dies verleitet vielen den Beitritt zu diesen sonst so segensreichen Einrichtungen.

Gut, so stellt sie doch auf eigne Füsse.

Ich habe dasselbe Zutrauen zu unserer Jugend wie Bismarck zum jungen Deutschen Reich, das er nur in den Sattel setzen wollte, reiten würde es schon können.

Die Sozialdemokratie hat wohl empfunden, von welchem Werte die Einwirkung auf die halbwüchsige Jugend ist. Sie sammelt dieselbe, gründet Vereine, sichert aber der Jugend in diesen Vereinen die grösstmöglichste Selbstständigkeit. Der Spott über diese „Dummen-Jungen-Vereine" hindert nicht, dass sie sich zu grosser Blüte entfalten. In diesen Vereinen wird die Jugend in einseitig parteipolitischer Weise beeinflusst, so dass es gelingt, die Scharen der Anhänger der Sozialdemokratie zu vermehren und einen Nachwuchs grosszuziehen. Ist man mancherorts sogar in der Lage, Vereinszeitungen herauszugeben. Warum nimmt man das Gesunde aus dieser Idee nicht auf?!

Darum gründe man an allen Orten Jugendvereine, in denen die Jugend auch Herr ist! „Knaben und Jünglinge müssen gewagt werden, um Männer zu werden."

1. Zweck des Vereins. Sein vornehmster Zweck besteht in der Übung und Anleitung zur Selbsterziehung. Dr. Schneider sagt in Schmid's Pädagogischer Encyclopädie: „Es muss dem Knaben die Gelegenheit gelassen werden, zu wollen, ja, er ist unter Umständen geradezu in die Lage zu bringen, wollen zu müssen." Die Jungen müssen lernen, sich selbst in Zucht zu nehmen. Dies ist möglich durch freiwillige Unterwerfung unter eine selbst und von Altersgenossen hergestellte Vereinsordnung. Diese bedingt zugleich eine gegenseitige Unterstützung und Kontrolle. Das Ehrgefühl wird angespornt, indem jeder verpflichtet ist, den Schild des Vereines rein zu halten. Höflichkeit und Gefälligkeit sind Vorbedingung eines jeden Gemeinschaftslebens. Unterdrückung der Rohheit, Gemeinheit und niederer Gesinnung, dass alles soll und kann durch diesen Zusammenschluss der Jugend erreicht werden. Inwieweit eine Herzuziehung der weiblichen Jugend möglich ist, hängt von den lokalen Verhältnissen ab.

2. Mitgliedschaft. Es gibt ordentliche und ausserordentliche Mitglieder.

a) Ordentliches Mitglied kann jeder junge Mann nach seiner Schulentlassung bis zum 20. Jahre werden.

b) Ausserordentliches Mitglied kann jeder Erwachsene werden, der Interesse für die Sache besitzt.

Den ordentlichen Mitgliedern ist der Vorsitzende, Kassierer und die übrigen Vereinsbeamten zu entnehmen. Von den ausserordentlichen Mitgliedern hat eine Anzahl beratende Stimme, und einer oder mehrere erhalten die Befugnis eine gewisse Kontrolle auszuüben.

Die Hauptsache dabei ist, dass bei den jungen Leuten das Bewusstsein da ist, dass sie diejenigen sind, die die Sache halten. Dies Bewusstsein soll Begeisterung und Interesse bewirken. Die Erwachsenen, die beraten und kontrollieren sollen, müssen es verstehen, hinter den Kulissen die Zügel in den Händen zu



halten, ohne es der Jugend merken zu lassen. Von ganz allein wird als Vorsitzender einer der tüchtigsten und besten jungen Leute gewählt werden, auf den die andern als auf ihr Vorbild hinblicken. Man glaube ja nicht, dass die Jünglinge einen Unwürdigen wählen; nein, gerade die Freiheit nötigt sie, sich selbst Zügel anzulegen. Wird diese Freiheit beschnitten, so schwindet die Begeisterung gar bald, die Beteiligung geht zurück, die Veranstalter bekommen es bald satt (siehe Jünglingsvereine), wenn sie nicht von Amts wegen dazu gezwungen sind. Es ist für die von mir vorgeschlagenen Jugendvereine von grösster Wichtigkeit, dass möglichst viele Erwachsene als ausserordentliche Mitglieder beitreten. Nicht nur die sogenannten „besseren“ Leute, die Besitzenden des Ortes, sind heranzuziehen, auch die einfachsten Arbeiter können diesem Werke durch ihre Mitgliedschaft nützen. Wenn die Respektspersonen des Ortes, insonderheit Geistliche und Lehrer, allein dabei sind, so wird bei der Jugend leicht Misstrauen erregt, ja, das Elternhaus arbeitet wohl gar in Verkennung der Ziele strikte entgegen.

3. Gründung des Vereins. Die erste Anregung wird meist vom Geistlichen oder Lehrer ausgehen müssen; aber so bald als möglich ziehe er sich in weiser Beschränkung möglichst zurück und suche den jungen Verein unsichtbar zu fördern. Findet sich im Orte eine geeignete Person, so dürfte es sich vielleicht empfehlen, diese zu veranlassen, die Initiative zu ergreifen. Lehrer und Geistliche tragen für die Jugend immer das Odium des Schul- und Zwangsmässigen. Auf dem Lande und in kleinen Städten ist die Gründung solcher Vereine leicht zu ermöglichen, ihr Bestand ist am ersten gesichert.

In einer Gemeindeversammlung, einem Elternabend, einer öffentlichen Versammlung veranstaltet von irgend einem Verein ist das Projekt den Erwachsenen vorzulegen und von allen Seiten zu beleuchten. Ja, es liessen sich auch im Anschluss an schon bestehende Vereine (Gewerbeverein, Arbeiterfortbildungsverein) Jugendabteilungen angliedern. Durch persönliche Rücksprache sind junge Leute, die einen gewissen Einfluss auf ihre Kameraden haben, zu gewinnen, und einer von ihnen ist zur Einberufung der konstituierenden Versammlung zu veranlassen. Neben möglichst vielen Jünglingen ist auch das Erscheinen Erwachsener erwünscht, um den Anschein zu vermeiden, als gelte die Sache nicht viel. Nun ist auch den jungen Leuten die Angelegenheit klarzulegen, wobei zu beachten ist, dass sie nicht als Kinder behandelt werden, sondern als gleichberechtigte Persönlichkeiten. Sie sollen ja durch die Veranstaltungen über sich emporgehoben werden; dann muss es auch äusserlich geschehen. Bei den Besprechungen sind die Jugendlichen möglichst alle heranzuziehen; trotz ihrer Ungeschicklichkeit müssen sie immer wieder ermuntert werden, die Erwachsenen müssen in den Hintergrund treten. Die Vereinssatzungen dürfen nicht durch äusseren Zwang gegeben werden, sondern müssen durch die jungen Leute, wenn auch unter Anleitung und Mithilfe Erwachsener, selbst geschaffen werden. Freiwillige Unterordnung wirkt nachhaltiger, tiefer als erzwungene.

4. Veranstaltungen. Die Jugendvereine sollen eine Ausfüllung der Freizeiten in nutzbringender Weise ermöglichen. Es ist auf körperliche und geistige Ausbildung zu achten. In grösseren Vereinen sind Ausschüsse zu bilden, die die

Veranstaltungen auszuarbeiten und zu leiten haben. Bei günstigem Wetter sind gemeinschaftliche Wanderungen zu unternehmen. Dies würde natürlich nur die Sonn- und Feiertage betreffen. Kürzere Freizeiten sind durch Turn- und Sportspiele auszufüllen. Im Winter tritt der Eislauf und bei günstigem Gelände die Ruschelschlittenfahrt hinzu. Schon die Herstellung der Plätze und Bahnen bietet eine anregende und gesundheitfördernde Beschäftigung. Grössere und gut ausgebaute Vereinigungen können auch Gelegenheit und Anleitung zu Handfertigkeitsarbeiten bieten. Allerhand Vorträge, womöglich mit Lichtbildervorführungen, anregende Spiele, eine gutgesichtete Bibliothek gewähren auch der geistigen Ausbildung genug Gelegenheit. Selbstverständlich hat jeder Verein sich nach seinen Mitteln, seiner Grösse, seinen lokalen Eigentümlichkeiten zu richten. Alle diese Darbietungen können nicht allein von den jungen Leuten ins Werk gesetzt werden: die erwachsenen Mitglieder müssen sich daran beteiligen, sei es als Anreger, als Veranstalter oder auch als Publikum.

5. Räumlichkeiten. Um die Zusammenkünfte abzuhalten, ist ein Raum zu mieten. Vielleicht ist eine Behörde zu bewegen, im Interesse der guten Sache einen solchen zur Verfügung zu stellen oder gegen ein geringes Entgelt zu überlassen. Als Ziel für grosse Vereine schwebt mir ein eigenes, zweckmässig eingerichtetes Vereinshaus vor. Ein Spielplatz ist ebenfalls nötig. Im Vereinszimmer ist für eine Anzahl Unterhaltungsspiele (Brettspiele, vielleicht auch Billard), einige Zeitungen, eine gute Handbibliothek zu sorgen. Bei reichlichen Einkünften und grosser Opferwilligkeit einzelner Persönlichkeiten und Behörden wären einem Versammlungsraum Lesezimmer, Spielzimmer und Werkstätte für Handfertigkeitsarbeiten anzugliedern. Die Überwachung der Zimmer und Einrichtungen würde einzelnen Mitgliedern als Ehrenamt zufallen und erfüllte damit einen pädagogischen Zweck. In den Vereinsräumen werden billige alkoholfreie Getränke abgegeben. Dieselben sind auch gegen Marken zu erhalten. Solche Marken können sich Meister, Dienstherren und auch Privatleute kaufen und sie als besondere Belohnungen oder an Stelle von Trinkgeldern an Lehrlinge und jugendliche Personen abgeben. Dadurch wird einmal jeder missbräuchlichen Benutzung des Taschen- und Trinkgeldes vorgebeugt und zugleich der Besuch der Vereinsräume gefördert.

Ob dieses Vereinszimmer nur an Sonntagen oder auch an anderen Tagen geöffnet wird, zu welcher Tageszeit und wie lange es zu geschehen hat, hängt von der Bedürfnisfrage und den örtlichen Verhältnissen ab. Im Auge ist zu behalten, dass es ein Zufluchts- und Bewahrungsort für die jungen Leute während ihrer Freizeit sein soll.

6. Finanzierung. Da die Vereinsbeiträge (Steuern) der Jünglinge nur gering sein können, ist es nicht möglich, damit die Anforderungen zu decken. Die ausserordentlichen Mitglieder werden es sich nicht nehmen lassen, nach Kräften beizusteuern. Industrielle Unternehmungen (Aktiengesellschaften), die junge Leute in ihren Betrieben beschäftigen, werden gern bereit sein, namhafte Unterstützungen zu spenden. Da das Unternehmen für eine jede Gemeinde und selbst den Staat von grossem Nutzen ist, werden auch diese beiden Faktoren sich nicht sträuben, ein solches Vorhaben nach jeder Richtung hin zu begünstigen. So ist im Königreich Sachsen angeordnet, dass die Überschüsse der Gemeinde-

Sparkassen zu gemeinnützigen Zwecken verwendet werden. Hier bietet sich eine Gelegenheit, dies Geld durch den idealen Gewinn, die sittliche Förderung des künftigen Geschlechts, sich reichlich verzinsen zu lassen. Sozialdenkende begüterte Privatpersonen werden gern helfend diesen Vereinen beistehen, wenn es gelingt, sie für die Ziele derselben zu begeistern.

Der Zusammenschluss der einzelnen Ortsvereine zu Bezirks-, ja Landesvereinigungen lässt bei genügendem Ausbau für die einzelnen Vereine grosse Vorteile erhoffen. Wichtig ist mir, dass der kleinste Ort wie die grösste Stadt imstande sind, den Gedanken in die Tat umzusetzen.

Die Weitererziehung der schulentlassenen Jugend ist ein sozial-pädagogisches Problem von grösster Bedeutung. Jeder Bürger hat die Pflicht, dasselbe lösen zu helfen, das ganze Volk, nicht einzelne Kreise geht es an. Viele Bausteine ergeben eine feste Mauer, die unser Volk schützen soll gegen den Verfall. Jeder soll daran mit bauen helfen.

Wer die Jugend hat, der hat die Zukunft.

III.

Ferienkurse.

Ferienkurse in Jena vom 5.—18. August 1908 für Damen und Herren. Das Programm für die Kurse zeigt für dieses Jahr wieder eine ganz bedeutende Erweiterung auf. Die Zahl der Teilnehmer war im vergangenen Jahr bereits auf 531 gestiegen, während der erste Kursus im Jahre 1889 nur 25 aufwies, ein Zeichen für die Lebensfähigkeit und wachsende Bedeutung der Institution. Das diesjährige Programm gliedert sich in 7 Abteilungen: Naturwissenschaft (12 Kurse), Pädagogik (9 Kurse), Kolonialwissenschaft (4 Kurse), Schulhygiene (6 Kurse), Theologie, Geschichte, Literatur (5 Kurse), Sprachkurse (5 Kurse), Nationalökonomie und Sozialwissenschaft (12 Kurse).

Im Ganzen werden 53 verschiedene Kurse gehalten, teils 6-, teils 12stündige. Neu sind in diesem Jahr die Abteilungen für kolonialwissenschaftliche Kurse, welche die besondere Aufgabe verfolgen, in den weitesten Kreisen das Verständnis und Interesse für unsere kolonialen Bestrebungen zu beleben, und die seitens der deutschen Kolonialgesellschaft energisch gefördert werden, für Nationalökonomie und Sozialwissenschaft (besonders für Beamte) und für Schulhygiene (für Lehrer, Lehrerinnen und Ärzte). Programme sind kostenfrei durch das Sekretariat, Frl. Clara Blomeyer, Jena, Gartenstrasse 4, zu haben.

An der Universität Greifswald findet auch in diesem Jahre vom 13. Juli bis 1. August ein Ferienkursus (XV. Jahrgang) statt. Die Fächer sind folgende: Phonetik (Prof. Heuckenkamp), Deutsche Sprache und Literatur (Prof. Heller, Prof. Stosch), Französisch (M. Plessis), Englisch (Mr. Anders), Religion (Konsistorialrat Prof. Haussleiter), Philosophie (Prof. Rehmke), Geschichte (Prof. Bernheim), Geographie (Privatdozent Dr. Braun), Kunstgeschichte (Prof. Semrau), Geologie (Prof. Jaekel), Chemie (Privatdozent Dr. Strecker), Physik (Prof. Stark),

Zoologie (Prof. Jaekel), Botanik (Prof. Schütt), Physiologie (Privatdozent Dr. Mangold), Hygiene (Geheimrat Prof. Löffler). Den Vorlesungen zur Seite gehen zoologische, botanische, physikalische Übungen bezw. Exkursionen, psychologisches Seminar, französische, englische, deutsche Sprachübungen. Ausführliche Programme sind gratis unter der Adresse „Ferienkurse Greifswald“ zu erhalten.

C. Beurteilungen.

Lehrbuch der deutschen Literatur, für die Zwecke der Lehrerbildung, verfasst von **G. Hotop,** Kreisschulinspektor. Teil I für Präparandenanstalten. 4. verb. Aufl. VIII, 180. Pr. 1,75 M., geb. 2,25 M. Halle 1906, Verlag von Hermann Schroedel.

Neben einigen äusseren Fehlern welche dem Setzer zur Last fallen (S. 33, 40, 62, 73, 101, 109) habe ich im einzelnen folgende Einwände zu erheben. Ich würde Schillers „Mädchen aus der Fremde“ nicht, wie Hotop will, aus der Schule hinausweisen (S. 19). — Der Name Ballade ist wahrscheinlich englischen Ursprungs (37). — Bedeutet das „Männlein auf einem Bein“ in Hoffmanns Rätsel nicht eher den Pilz als die Hagebutte (53)? — Beckers Rheinlied ist noch nicht vergessen (76). — Hotop meint (89), Lieder, welche die geschlechtliche Liebe besingen, gehörten nicht in die Volksschule. Das kommt doch ganz auf die Art und Weise der Behandlung an! — Die Ausdrücke männlicher und weiblicher Reim (99) werden besser durch die Ausdrücke stumpfer und klingender Reim ersetzt. — Ich glaube, Hotop wird dem guten Hebel nicht ganz gerecht (106). In der Äusserung „Auf einen Kalendermacher schauen viele Augen. Deswegen muss er sich immer gleich bleiben, d. h. er muss es immer mit der siegenden Partei halten —“ steckt doch wohl ein gut Stück Schelmerei, sie braucht nicht als Hebels ernste persönliche Anschauung aufgefasst zu werden. — J. H. Voss hat nicht sein Alter in Jena verlebt, ist auch nicht dort gestorben (115). Er war in Jena nur kürzere Zeit, verbrachte sein Alter in Heidelberg, ist auch hier gestorben. — „Des Knaben Wunderhorn“ erschien nicht 1812 (130), sondern in den Jahren 1806—1808. — Ich halte es für verfehlt, den schwäbischen Dichterkreis nur als einen Kreis „des grossen Bundes“ der romantischen Schule zu betrachten (133).

Beim Lesen des Buches störten mich die methodischen Bemerkungen, die in die literarischen Betrachtungen eingeflochten oder an sie angeschlossen sind. Für wen sind sie berechnet? Der Lehrer an der Präparanden-Anstalt braucht sie nicht. Der Präparand aber hat gar kein Bedürfnis nach pädagogischen Reflexionen. Er (soll und) will die Dichtung in sich aufnehmen, geniessen und ohne methodische Belehrung verarbeiten.

Vielleicht versteht sich der Verfasser bei einer Neuauflage dazu, auch die neuere Dichtung mit zu beachten. Das wäre durchaus kein Verstoss gegen den sicher zu billigenden, im Vorwort ausgesprochenen Grundsatz, „dass ein derartiges Lehrbuch nur das enthalten darf, was für den künftigen Lehrer dauernden Wert behält, sei es, dass er es für seinen Beruf braucht oder dass es seine allgemeine Geistesbildung in besonderem Masse fördert“. Man kann sonst mit der Auswahl einverstanden sein. Mit Recht wird das Schlichte und Volkstümliche betont.

Deutsche Grammatik für Präparanden, Seminaristen und Lehrer. Von **P. Tesch,** Kgl. Seminardirektor zu Herford. Erster Teil: Wortformen-, Wortbildungs- und Satzlehre. 3. Aufl. Halle 1906, Verlag von Hermann Schroedel. Ungeb. 2,70 M. IX, 270.

Tesch bezeichnet Bildungen wie „der Vortrag des Professor Daeke“ als unschön (S. 20). Ich meine sogar, dass eine solche Wortfügung falsch ist. Das Wort Professor gilt hier als Gattungsname und muss dekliniert werden. Will man aber Professor als blossen Titel auffassen, so dass er mit dem eigentlichen Namen zu einer Einheit verschmilzt, so muss man eine andere Form wählen. Also sagt man entweder „der Vortrag des Professors Daeke“ oder „Professor Daekes Vortrag“.

Die Forderung: „Die verknüpfenden Fürwörter welcher, welche, welches werden nur in Verbindung mit einem Dingwort gebraucht“ (S. 84) — würde ich nicht so bedingungslos hinstellen. Ist es doch manchmal ratsam, aus stilistischen Gründen jene Wörtchen für der, die, das eintreten zu lassen!

Die Entstehung des Wortes kein (S. 87) ist richtig dargestellt. Nur würde ich nicht sagen: Man teilte ne-chein ab und fasste ne als Verneinung. Es handelt sich nicht um blosses Auffassen: in dem ne steckt doch tatsächlich die Verneinung. — Falsch ist es, die Wörter hoffentlich, flehentlich, wesentlich, wissentlich als Zusammensetzungen aus lich und der Mittelform der Gegenwart zu bezeichnen (S. 177).

Es wäre endlich auch einmal Zeit, mit dem Gebrauche zu brechen, dass man Formen wie ich schlüge, würde geschlagen, würde schlagen als Vergangenheiten bezeichnet. Sie sind doch nie und nimmer Tätigkeiten, die als in der Vergangenheit ausgeführt gedacht werden. Neben der Ableitung der Formen hat besonders die Abhängigkeit der deutschen Sprachlehre von der lateinischen Grammatik zu dieser schiefen Darstellung geführt. Fast alle landläufigen Sprachlehren schleppen diesen Irrtum mit sich fort.

Mit Recht rät Tesch (S. 110 Anm.), den Ausdruck Wurzel in der deutschen Sprachlehre zu vermeiden. Denn dieser Begriff ist sehr dehnbar, nur der Sprachforscher wird die Wurzel eines Wortes halbwegs richtig bestimmen können. — Gut sind die Ausdrücke Zwielaut (für Doppellaut), stammverdoppelnd (für reduplizierend), vergangenheitsformig (für praeterito — praesens). Tatform (für Tätigkeitsform).

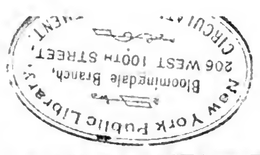
Tesch bezeichnet (S. 262 Anm.) die Ausdrücke Satzreihe und Periode als entbehrlich für die Sprachlehre. Gut, ich stimme dem bei. Wozu dann aber beide Gebiete doch besonders behandeln? Ich gehe noch weiter und meine, dass vieles von dem, was Tesch in der Wort- und Satzlehre geboten hat, ohne Schaden wegbleiben könnte. Ich will — von vielem abgesehen, was auch andere Sprachlehren aus Liebe zur herkömmlichen, aber ziemlich nutzlosen Systematik bieten — auf einzelne Punkte hinweisen. So z. B. bin ich kein Freund der graphischen Satzdarstellungen, deren Tesch eine grosse Zahl vorführt. Sie nützen wenig, können mitunter verwirren. Und das vielgestaltige Leben der Sätze kann unmöglich durch zeichnerische Darstellung widergespiegelt werden.

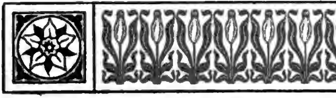
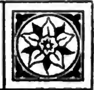
Auch ist es unnötig, von einlautigen und umschlossenen Silben zu sprechen. Zwecklos ist ferner der Begriff Zwischenselbstlaut; zwecklos ist es, deswegen, weil das e ausfällt — um diesen Laut handelt es sich ja in der Regel —, besondere Wortgruppen, z. B. Zwischenselbstlautlose Zeitwörter, zu bilden. Man muss sich erst lange überlegen, was gemeint ist. Wozu soll wegen der drei Wörter tun, gehn, stehn eine besondere Klasse von Zeitwörtern unterschieden werden? (Das ebenfalls unregelmässige sein konnte wegen dieser unnötigen Neuerung den genannten drei Vertretern nur ganz lose und äusserlich angegliedert werden.) Zudem ist das Wort unschön.

Ich bin auf einzelne Dinge etwas mehr als üblich ist, eingegangen, weil Teschs Grammatik eine ausführlichere Besprechung verdient. Besonders lobenswert erscheint mir folgendes: die passenden, bildenden Beispiele; das Betonen der Wortbildungslehre; die mancherlei geschichtlichen Ausblicke, wie sie sich in der Erklärung von Ableitungssilben und Wörtern, in der Besprechung von vielen Sprichwörtern und Redensarten kundgeben. Alles in allem: ein gutes Buch.

Oschatz. Dr. Meinhold.

Druck von A. Rietz & Sohn in Naumburg a. S



A. Abhandlungen.

I.

Psychogenesis und Pädagogik.

Von **Marx Lobsien**, Kiel.

I.

Im 1. Bande der Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung[1]) veröffentlicht der besonders um die Psychologie der Aussage hochverdiente Breslauer Professor William Stern eine Abhandlung über Tatsachen und Ursachen der seelischen Entwicklung, die zugleich als Prolegomenon dienen soll zu einer Reihe von „Monographien über die seelische Entwicklung des Kindes". Bei der Erörterung der Grundfragen der Psychogenesis streift Stern auch pädagogische Dinge, die er in ausserordentlich interessante Beleuchtung zu rücken weiss.

Dass die Beziehungen tiefgreifender Art sind, ist von vornherein selbstverständlich. Für eine ideale Pädagogik gilt die Forderung, dass sie entwicklungstreu sei, d. h. sich in ihren Unterrichts- und Erziehungsmassnahmen dem jeweilig erreichten Reifestadium des Zöglings anpasse, unbedingt. Leider ist davon, meint Stern, heute wenig zu spüren, man begnügt sich zumeist bei der Auswahl, Verteilung und Darbietung des Lernmaterials mit stofflichen und logischen Erwägungen. Und doch ist das erklärlich und entschuldbar, weil bisher eine Psychogenesis des Schulkindes fehlte. Die bisherige Kinderpsychologie, sofern sie entwicklungsgeschichtlich war, schloss zumeist mit dem dritten Lebensjahre ab, sofern sie pädagogisch war und sich auf das Schulalter beschränkte, begnügte sie sich mit der Untersuchung einzelner Funktionen bei einer bestimmten Altersstufe, selten bei verschiedenen Kindern verschiedener Altersstufen, fast nie bei den gleichen Kindern und verschiedenen Entwicklungsetappen. Dazu fehlt gänzlich die Epoche vom dritten bis zum sechsten Lebensjahr und die Pubertätsperiode. Mithin ist

[1]) Barth, Leipzig, 1907.

eine vollausgebaute Psychogenesis dringend notwendig. Legen wir den Finger auf einige Momente der praktischen Pädagogik, für die sie, nach Stern, von ganz besonderer Bedeutung ist!

Bekannteste Tatsache der seelischen Entwicklung ist das psychische Wachstum, das zugleich als Differentiation und Integration aufzufassen ist. Man hat neuerdings das Wachstum der Gradmessung unterworfen, doch erstreckt sich diese zumeist auf einzelne psychische Funktionen und verfolgt wohl nirgends den sukzessiven Entwicklungsfortschritt desselben Individuums. Das Wachstum ist aber kein stetes Dahingleiten, sondern rhythmisiert. Alles seelische Leben verläuft in Wellenform, auf Höhenpunkte folgen Erschlaffungsmomente. Das offenbart sich zunächst an der Entwicklung der Teilfunktion, das offenbart aber besonders die Gesamtentwicklung eines Individuums. Allerdings müssen wir heute noch in der Abgrenzung der Entwicklungsperioden sehr vorsichtig sein, weil wenig wissenschaftlich gesichertes Beobachtungsmaterial vorliegt; man ist zumeist auf die Beobachtung des gewöhnlichen Lebens angewiesen. Diese lehrt, dass die Jugendzeit sich in drei Wellen von etwa 6—7jähriger Dauer zerlegt, deren jede einen anfänglichen starken Entwicklungsfortschritt mit einer folgenden schwächeren Periode aufweist. Die Perioden des rapiden Wachstums liegen in den ersten drei Lebensjahren, in den ersten Schuljahren und in der Pubertätsperiode.

Wesentlich ist, Entwicklungslänge und Entwicklungsweite zu unterscheiden, die erstere geht auf die Zeit, die zweite auf die Tiefe der Entwicklung. Von besonderer Bedeutung ist, sie als relative Grössen zueinander in Beziehung zu setzen, d. h. in ihrem Verhältnis zur Gesamtlebenslänge bezw. dem gesamten Lebensinhalt des Individuums, also:

$$\frac{\text{El}}{\text{Ll}} = \text{relative El}$$

$$\frac{\text{Ew}}{\text{Lw}} = \text{relative Ew.}$$

Sicher ist, dass die Quotienten von Art zu Art, vom männlichen zum weiblichen Geschlecht, vom Individuum zum Individuum stark variieren, aber untereinander stehen sie einigermassen in Proportionalität. So z. B. kommt das Menschenkind viel unfertiger auf die Welt als das Tier, aber gemessen an der Gesamtlebenslänge und der Gesamtlebensweite erweist sich diese Unfertigkeit nur als relativ, denn sie bedeutet eine viel stärkere Entwicklungsmöglichkeit und Entwicklung. Innerhalb der menschlichen Individuen zeigt sich Wiederholung dieser Varietätenbildungen, aber unter viel geringeren Grössenverhältnissen. So kann der bedeutende Vorsprung, den manche Kinder vor anderen haben, daher rühren, dass ihre gesamte geistige Potenz

eine höhere ist und bleibt, aber auch darauf beruhen, dass sie die Entwicklung auf eine viel kürzere Zeit zusammendrängt, so dass die scheinbare Überwertigkeit durch einen früheren Stillstand kompensiert oder gar überkompensiert wird. Die Zahl der Menschen ist ja leider recht gross, die in ihrer Jugend viel versprachen, aber hernach nur wenig hielten. — Auch Unterschiede in der Psychogenesis der verschiedenen Geschlechter erlauben die Anwendung gleicher Gesichtspunkte. Den zeitlichen Vorsprung in der Entwicklung des weiblichen Geschlechtes gegenüber dem männlichen bestätigen vulgäre und wissenschaftliche Kindesbeobachtung. Die weibliche Entwicklung gelangt aber durchweg viel eher zum Stillstande als die männliche. Während im 25jährigen weiblichen Wesen alle seelischen Potenzen, die es überhaupt zu entwickeln vermag, zum mindesten vorgebildet, grossenteils schon voll entwickelt sind, steckt der 25jährige Jüngling noch voll ungeahnter Zukunftsmöglichkeiten.

Eine weitere geschlechtliche Differenzierung offenbart sich, wenn man Entwicklungsumfang und -rhythmik miteinander verbindet; denn da das weibliche Geschlecht einen im ganzen etwas geringeren Entwicklungsumfang in kürzerer Zeit durcheilt, so ist zu vermuten, dass bei ihm auch die einzelnen Stufen sowohl an Höhe wie an Länge hinter denen des männlichen Geschlechts zurückstehen werden. Stimmt das, so steckt darin die praktisch nicht unwesentliche Folgerung, dass die Entwicklungslinien beider Geschlechter nicht parallel laufen, sondern bald konvergieren, bald divergieren. Am Anfang und Ende der Schulpflicht, mit 6—7 und 14—15 Jahren stehen sich beide Geschlechter ziemlich nahe, vielleicht mit einem gewissen Vorsprung des weiblichen. Dazwischen aber klafft eine grosse Differenz zu Ungunsten der Mädchen, die um das 10.—12. Lebensjahr am grössten ist. Ja, nach schulpflichtiger Zeit, der des höheren Schulwesens, träte dann ein neuer Vorsprung für Knaben. Das Ausgeführte bedarf zu seiner Befestigung aber noch viel genauerer Prüfungen auf breiter Grundlage. Die Bestätigung wäre dann allerdings ein entscheidendes Argument in der Beurteilung der Koedukationsfrage.

Bisher handelte es sich um quantitative Grundtatsachen der psychischen Entwicklung — von nicht geringerer Bedeutung sind die qualitativen. Zu diesen gehören zunächst die Entwicklungsmetamorphosen. Die Entwicklung ist nicht blosses Wachstum, sondern bildet eine Kette von Metamorphosen. Wohl sind im Neugeborenen alle seelischen Hauptfunktionen in ersten Anfängen angelegt, aber sie wachsen nicht gleichmässig nebeneinander, sondern machen erst nacheinander ihre entscheidenden Reifungsprozesse durch. So hat jedes Teilmoment seine Reifezeit, da es nach Möglichkeit dominiert, um später einem andern Platz zu machen. Diese Spezialisierung geht sicher noch viel weiter, als die wenigen

genauen Beobachtungen ahnen lassen, die heute vorliegen. Über ihre einzelnen Phasen wissen wir herzlich wenig — und doch wäre eine genauere Kenntnis derselben notwendige Vorbedingung für eine entwicklungstreue Pädagogik.

Entwicklungsformeln. Mancherlei Feststellungen belehren, dass gewisse Stadienfolgen nicht nur bei verschiedenen Individuen, sondern auch bei verschiedenen Funktionen sich wiederholen. Darf man auf Grund solcher Beobachtungen einfache Entwicklungsformeln konstruieren? Zweifellos haben solche Formeln (besonders die Hegels: Thesis, Antithesis, Synthesis) gewissen Wert, sei es heuristisches Forschungsprinzip, sei es als Anzeichen dafür, dass eine formale Gesetzmässigkeit vorliegt — aber sie verleiten auch zu einer Schematisierung, bei der die konkrete Fülle der wirklichen Entwicklungsphasen geradezu vergewaltigt wird. Dagegen gibt es keinen besseren Schutz, als die empirische Kinderforschung, die wohl Formeln finden und anwenden wird, sich aber stets darüber klar bleibt, dass mit einer solchen Formel sich der Reichtum des psychischen Lebens nicht erschöpfen lässt.

Als Beweis für die Richtigkeit des zuletzt Gesagten soll der Versuch dienen, diejenige Formel herauszuarbeiten, die nach dem heutigen Stande unseres Wissens am besten geeignet sind, die Hauptrichtung in der seelischen Entwicklung des Kindes zu charakterisieren. Sie lautet: vom Peripheren zum Zentralen. Das soll heissen: das sich entwickelnde Individuum ist ursprünglich vorwiegend peripheres Wesen, von aussen empfangend und nach aussen sich entladend, ohne inneren Aufenthalt von einem zum andern übergehend. Diese ursprünglichste Entwicklungsform ist e i n h e i t l i c h sensomotorisch. Die Entwicklung beruht nun darauf, dass sich in diese ursprüngliche Ungeschiedenheit ein ständig wachsendes Zentrales einschiebt. Es macht sich so geltend, dass sowohl die sensorischen, wie die motorischen Bewegungen sich nach und nach verselbständigen, nicht mehr rein reflektorisch ausgelöst werden. Dazwischen breitet sich die innerlich bleibende Tätigkeit (physisch = Gehirn, psychisch = Bewusstsein) immer weiter aus. Zuerst werden diejenigen Leitungen ausgebildet, die in einem unmittelbaren Zusammenhang zu den peripheren Prozessen stehen, dann diejenigen, in denen sich das Bewusstsein immer mehr emanzipiert und immer grössere Selbständigkeit erringt. Das ist die Generalformel für viele Teilformeln: Von der Anschauung zum Begriff, von der Rezeptivität zur Spontaneität, von der einfachen Willens- zur Vernunfthandlung, von dem Haften an der Gegenwart zu einer immer souveräneren Fähigkeit, auch das Abwesende und Ferne, das Zukünftige und Vergangene mit einzubeschliessen und zu berücksichtigen u. s. f. u. s. f. Jede dieser Formeln schliesst zahlreiche Möglichkeiten pädagogischer Nutzanwendungen in sich. Doch darf man sich diese Formeln nicht fälschlich so vorstellen, als

laufe das Ziel der Entwicklung auf ein von aller sinnlichen Wahrnehmung und von aller äusseren Willenstätigkeit losgelöstes Bewusstsein hinaus; die zentralen Funktionen lösen nicht etwa nur antithetisch die sensomotorischen ab, sondern verbinden sich mit ihnen immer wieder zu synthetischer Einheit.

Der Generalformel widersprechen eine Reihe von Entwicklungstatsachen, die in umgekehrter Richtung verlaufen, nämlich von der Selbständigkeit zur Selbstverständlichkeit, wo nicht eine stete Steigerung der Innenvorgänge, sondern eine Mechanisierung des früher Bewussten stattfindet, wie bei allen Vorgängen des Übens und Lernens. Der Widerspruch ist aber nur scheinbar. Die Mechanisierung ist nur eine notwendige Ergänzung zu der fortschreitenden Verselbständigung. Die Mechanisierung ist nur eine notwendige Selbsterhaltung, ohne sie würde die geistige Entwicklung sehr bald an der Grenze der Möglichkeit angelangt sein. Die Ersparung durch die Mechanisierung macht immer wieder Kräfte frei für die progressive Tendenz, sie erst macht weitere Selbstentfaltung möglich.

Damit wird die Pädagogik vor eine eigentümliche Antinomie gestellt; auf der einen Seite ergibt sich die Forderung: Erziehung zur Selbständigkeit, auf der andern: Erziehung zur Selbstverständlichkeit. Der bequemere Weg, nur eine der beiden Formeln zu berücksichtigen, hat in der Pädagogik bis heute genug Unheil angestiftet. Die Wahrheit liegt in der Mitte: der Mensch ist ein progressives und konservatives Wesen zugleich, es gilt Erziehung zur Selbständigkeit und Selbstverständlichkeit.

Stern fragt weiter nach den Ursachen der seelischen Entwicklung. Zwei Reihen von Faktoren kommen in Betracht, äussere und innere. Zu den ersteren gehören: konstitutionelle Einflüsse, sensorielle Reize, beabsichtigte und unbeabsichtigte pädagogische Einflüsse, — zu den letzteren: allgemeine und spezielle Vererbung, sexuelle Beschaffenheit und die eigentliche Besonderheit der Individualität. Die Alternative „Innen oder Aussen", „Nativismus oder Empirismus" trifft den Kern des psychogenetischen Ursachenproblems und die Entscheidung für diese oder jene Seite greift auch tief und unmittelbar in die Kulturpraxis ein. Tatsächlich kann jeder der beiden Standpunkte schwerwiegende Argumente für sich in Anspruch nehmen — ein Beweis dafür, dass beide teilweise richtig sind. Aber die Argumentationen halten sich an fertige, nicht werdende Erzeugnisse des seelischen Lebens: in diesen fertigen Erzeugnissen sind aber die Wirkungen des Innen und Aussen so innig miteinander verschmolzen, dass nur ihre willkürliche Scheidung möglich ist. Erst die Kinderpsychologie kann zuverlässig entscheiden — und sie lehrt unwiderleglich, dass alle psychische Entwicklung, ja jede psychische Erscheinung und Leistung im einzelnen als Produkt der Konvergenz des Aussen- und Innen-



faktors zu begreifen ist. Damit kommt man auf den Zentralbegriff aller genetischen Ursprungsprobleme, den der Anlage. „Unter Anlage verstehen wir den ständigen inneren Anteil an den Bedingungen, die zur Verwirklichung des psychischen Lebens gehören.“ Der Begriff der Anlage enthält drei besondere Merkmale: 1. das Aktivitätsmerkmal. Alles psychische Leben ist Tätigkeit, nicht blosses Dasein, Kommen und Gehen, doch ist diese Aktivität, trotz der verschiedenen Richtungen und Mittel, eine ursprünglich einheitliche; man kann primär von Veranlagung, nicht aber von Anlagen sprechen. 2. Das teleologische Merkmal. Auch das Ziel ist einheitlich, es handelt sich darum, eine geistige Persönlichkeit bestimmter Konstitution zu verwirklichen. 3. Das Merkmal der Potentialität ist negativ. Die Anlage ist stets ergänzungsbedürftig. Sie bedeutet nur die Möglichkeit der Betätigung und Tendenz auf ein Ziel hin, erst wenn sie mit den von aussen kommenden Umweltbedingungen zusammentreffen, entsteht der konkrete Inhalt des seelischen Lebens. Das Ineinandergreifen, beider Faktoren kann man sich nicht innig genug denken.

II.

Eine ideale Pädagogik muss im psychogenetischen Sinne entwicklungstreu sein. Die Forderung gilt vom Unterricht, wie von der Erziehung — hängen doch beide aufs engste miteinander zusammen. Entwicklungstreu kann nicht wohl etwas anderes bedeuten, als die Pädagogik muss in allen Massnahmen und Forderungen sich dem jeweiligen Stande der kindlichen Entwicklung anpassen. Sie darf nirgends der natürlichen Entwicklung vorgreifen oder ihr nachhinken. Es muss auf alle Entwicklungsetappen eine gewisse Gleichgewichtslage bestehen zwischen der jeweilig bestehenden psychophysischen Arbeitskraft und den Arbeitsforderungen durch den erziehenden Unterricht. Schwankungen dürfen in dieser Gleichgewichtslage nur innerhalb gewisser enger Grenzen vorkommen, wenn anders das Verhältnis gesund und erspriesslich sein soll. Zugleich enthält dieses Verhältnis ein Problem, das die Pädagogik immer wieder beschäftigte. Praktisch sind offenbar drei Verhältnisse zwischen Arbeitsforderung und Arbeitskraft möglich:

$$\text{Arbeitsforderung} > \text{Arbeitskraft},$$
$$\text{Arbeitsforderung} < \text{Arbeitskraft},$$
$$\text{Arbeitsforderung} = \text{Arbeitskraft}.$$

Nur das Verhältnis Arbeitsforderung = Arbeitskraft ist pädagogisch richtig und wertvoll; die beiden andern werden in demselben Masse unpädagogisch, wie sich das eingeschobene Wertzeichen positiv bezw. negativ verändert. Ist die Arbeitsforderung grösser als die Kraft, auf die sie gerichtet ist, wird dem Zögling

zugemutet, zu leisten, was er nicht imstande ist oder doch nur unter äusserster Kraftanstrengung zuwege bringt, dann sind Mutlosigkeit, Überdruss, Langeweile, diese Todfeinde einer gesunden Arbeit, notwendige Folgeerscheinungen. Bei dem Massenunterrichte ist selbstverständlich, dass der Distanzwert zwischen Kraft und Anforderung nahezu ebenso viele Varianten aufweist, wie Schüler in der Klasse vorhanden sind. Auslese durch Versetzung u. a. wird zwar die relativen Differenzwerte auf eine kleine und kleinste Zone einschränken, aber niemals ganz ausgleichen können. Ein steigender Prozentsatz der Schüler kommt nach der Auslese doch wieder in eine Lage, da Arbeitskraft und Arbeitsforderung einander nicht entsprechen. Man darf den Wert $>$ oder $<$ nur dann als pädagogisch bedenklich verurteilen, wenn er für das Gros einer Klasse zutrifft. — Genau so bedenklich ist das zweite Verhältnis, worauf ich nicht näher einzugehen brauche. Es kommt darauf an, auf jeder Entwicklungsstufe das Verhältnis zwischen Arbeitsforderung und Arbeitskraft so zu regulieren, dass mit den geringsten Mitteln die wertvollsten Leistungen erzielt werden. — Diese Forderung ist selbstverständlich, wie nur eine — um so verwunderlicher ist, dass sie bis heute noch nicht in wünschenswertem Masse erfüllt worden sind, ja, dass wir erst die Erfolge einer ganz jungen Wissenschaft, der von der Entwicklung des kindlichen Seelenlebens, abwarten müssen, um ihr ganz Genüge tun zu können.

Der physischen Entwicklung des Kindes hat man mehr Beachtung geschenkt. Das ist durchaus verständlich. Hier haben die Gegenstände der Beobachtung greifbare physische Gestalt, sie können mancherlei Massmethoden unterworfen werden. Wertvolle Ergebnisse liegen vor aus verschiedenen Ländern, teils anthropometrische, teils die Pädagogik noch näher angehende physiologische Untersuchungen und Beobachtungen über Vitalität (Lungenkapazität), Druckkraft, Hörschärfe, Sehschärfe u. a. Man hat sie studiert unter dem Einfluss von Alter, Geschlecht, Milieu, Nationalität, Jahreszeit u. v. a. Man hat deutliche Gesetzmässigkeit nachgewiesen, sie mathematisch klar formuliert. Allgemeinstes Resultat aller dieser Untersuchungen ist: alle physische Entwicklung geht nicht stetig, sondern periodisch, in Wellenform, vor sich und zwar nicht nur in grossen Zügen, sondern innerhalb dieser wieder in kleineren Abschnitten. Man hat Wellenbewegungen nachgewiesen, die sich über das ganze Leben, dessen Hauptabschnitte, des Jahres, ja der Monate und Tage deutlich ausprägen. — So vieles hier auch noch zu tun bleibt — die physische Entwicklung des Kindes ist uns heute durch zahlreiche wissenschaftlich zuverlässige Beobachtungen ungleich näher gebracht worden als die kindliche Psychogenesis — hier ist heute — nach Stern — höchstens von bescheidener Vorarbeit zu reden.

Zwar hat man psychische Einzelfunktionen, wie einige Seiten

des Gedächtnisses in seiner Entwicklung, über einen längeren Zeitraum hin und genauer verfolgt, doch handelte es sich zumeist um Massenbeobachtungen, man begnügte sich mit der Aneinanderordnung verschiedener Jahrgänge und beschritt nicht den unendlich viel mühsameren Weg, dieselbe Gruppe der Kinder im Laufe der Jahre immer wieder zu beobachten, geschweige denn eine umfängliche Psychogenesis auf Grund wissenschaftlicher Studien zu gewinnen. Dazu beschränkten sich diese Untersuchungen nur auf einen Teil der Schulzeit, zumeist blieben die jüngeren schulpflichtigen Kinder aus versuchstechnischen Gründen ausser Wertung. — Trotz dieser und anderer Mängel spiegelte sich in den Ergebnissen der Beobachtungen das allgemeine Resultat wieder, dass die physischen Untersuchungen zutage gefördert hatten: die Entwicklung geht nicht stufenweise oder in stetigem Wachstum vor sich, sondern periodisch auf- und absteigend. Die Haupttendenz der Entwicklung ist natürlich aufstrebend, aber auf einzelne bedeutendere Vorwärtsbewegungen folgen periodische Retardierungen, während deren zumeist eine neue Seite psychischer Entwicklung, die alte verdrängt und für sich vorübergehend die Hegemonie beansprucht, bis sie demselben Schicksale erliegt. Neben diesem Wechsel, der zumeist in längeren Zeitläuften sich abspielt, beobachtet man stündliche, monatliche usw. Energieschwankungen. — Man beobachtet also deutlich in diesem Hauptergebnis Übereinstimmung hüben und drüben, ob diese aber derart ist, dass auf beiden, dem physischen wie dem psychischen Gebiete die Wellenbewegungen parallel laufen oder einander entgegengesetzt sind, das lässt sich aus dem geringen wissenschaftlichen Material, das heute vorliegt, keineswegs auch nur mit einiger Wahrscheinlichkeit entnehmen.

Und nun gar, wo es sich um die Entwicklung der kindlichen Seele in allen ihren Funktionen handelt. Auch wo es sich lediglich um die quantitative Seite derselben handelt, sieht man sich zur Hauptsache auf die Vulgärbeobachtung verwiesen und auf einige wenige Forschungsergebnisse mit den Mitteln moderner psychologischer Beobachtung. Hier liegt ein gewaltig grosses Arbeitsfeld vor, allerdings ein solches von ganz eminenter praktischer Bedeutung für die Pädagogik. Ich schätze die Arbeit so gross, dass frühestens eine kommende Generation über die Grundlinien der Psychogenesis orientiert, erst eine weitere im Sinne derselben entwicklungstreu erzogen werden wird. — Warum? Nennt man unsere Zeit zu Unrecht das Jahrhundert des Kindes? Keineswegs! Niemals früher ist so viel über die Psychologie des Kindes gehandelt und geschrieben worden.[1]) Ausserordentlich wertvolle Sammelarbeit und Einzelbeobachtung, teils auch experimenteller Art, ist geleistet

[1]) Besonders zu vergleichen: Ament, Fortschritte der Kinderseelenkunde 1895 bis 1903. Leipzig, Engelmann. 1906. (Demnächst auch die Lit. von 1904/5.)

worden, aber wir besitzen in ihnen nur Hindeutungen auf eine Psychogenesis. Es fehlt die sorgsame wissenschaftliche Beobachtung der Entwicklung eines und desselben Kindes von der Geburt bis zur Reife in hunderten von Einzelfällen, unter den verschiedensten Umweltseinwirkungen.

Die vorhandenen autobiographischen Aufzeichnungen sind Rückkonstruktionen dichterischer Art auf verschwundene Kindheitstage; tatsächliche Stützen finden sie an gelegentlichen Aufzeichnungen und an den trügerischen Daten des Gedächtnisses, die für einzelne Momente oft weit in das Jugendalter zurückgehen. Um diese tatsächlichen Momente, wenn man sie so nennen will, waltet und schafft die dichterische Phantasie, deren Erzeugnisse um so mehr psychologische Wahrscheinlichkeit enthält, je mehr ihr Träger versteht, mit „Kindern umzugehen", sich in ihre Welt hineinzuversetzen und sich zeitweilig darinnen wohl zu fühlen. Immer bleiben diese Erzeugnisse dichterische Gebilde, ein Gewebe gegenwärtiger Gedanken um einige rudimentäre Erinnerungspetrefakte. Eine zuverlässige, glaubhafte Psychogenesis können sie niemals bieten.

Aber nicht minder sind die angedeuteten Zusammenordnungen von Massenbeobachtungen lediglich Konstruktionen einer Psychogenesis für besondere Teilfunktionen. Keinen Augenblick soll der Zweifel aufkommen daran, dass sie erheblich wertvolleres leisten als jene autobiographischen Darstellungen, — ein mehr oder minder die Tatsachen willkürlich korrigierendes Moment haftet ihnen dennoch an. Sie ordnen tatsächliche Einzelbeobachtungen zu einem Bilde der Psychogenesis des Kindes in grossem Stile zusammen, vertragen aber eine Differenzierung rückwärts nur in bescheidenem Umfange. Auf die stete „Konvergenz des Innen- und Aussenfaktors" können sie keine Rücksicht nehmen.

Eine wertvolle Psychogenesis kann nur gewonnen werden auf Grund durchaus zuverlässiger allseitiger Beobachtungen desselben Individuums in allen Entwicklungsstadien. Diese erfordern wieder einen grossen Stab wissenschaftlich geschulter Beobachter, der zudem genügend Zeit hat, das Kind teilnehmend und sorgsam in hundert kleinen Dingen zu begleiten. Hier kann die psychologisch gebildete Mutter der Wissenschaft grosse Dienste leisten (vgl. die einleitend erwähnten Monographien von Clara und William Stern!); hernach müssen Haus und Schule miteinander die engste Fühlung behalten.

„Die Pädagogik muss entwicklungstreu sein. Die Auswahl, Anordnung und Darbietung des Stoffes wurde bisher meist nach logischen oder sachlichen Gesichtspunkten getroffen." Ich fasse diese Auslassung Sterns zunächst nicht auf als einen Vorwurf gegenüber der Pädagogik, wie könnte man ihr vorwerfen, sie sei nicht entwicklungstreu im Sinne einer Psychogenesis des Kindes — wenn diese heute überhaupt noch nicht vorhanden, sondern

höchstens in einigen allgemeinen Prinzipien fassbar ist. Stern macht nicht einen Vorwurf rückwärts, wohl aber eine Projektion voraus, da entwickelte psychogenetische Gesetze tief mitbestimmend einwirken werden auf die Massnahmen der praktischen Pädagogik. Er spornt an, eine neue, tiefere, naturgemässere Begründung der Pädagogik zu erringen, als ihr heute, nach Stern, gegeben ist, eine Begründung — so zeigen die Prolegomena genau — die, unbeirrt durch einseitige, extreme Forderungen der Gegenwart (die doch zumeist nur ein Aufdrängen der eigenen subjektiven geistigen Veranlagung und Entwicklung sind dem Andersgearteten, Andersdenkenden gegenüber) der kindlichen Eigenart in höherem, weitschauenderem Sinne Rechnung tragen will.

Einen Tadel könnte man für den praktischen Unterricht — auf den beschränkt sich Stern — in der Auslassung erblicken, die Auswahl, Anordnung und Darbietung des Stoffes geschehe bisher meist nach logischen oder sachlichen Gesichtspunkten, wenn sie in dem Sinne gemeint sei, dass bisher die Pädagogik sich meist nicht in entwicklungstreuem Sinne bemüht habe. Die didaktische Regel: Beachte die kindliche Individualität — ist ein altes Inventarium der Pädagogik und als eines ihrer Hauptprobleme — natürlich auf Grund besonderer intuitiver Gabe der Vulgärbeobachtung oder je nach dem Stande der Psychologie — immer so verstanden worden: Vergiss nicht, dass du Kinder vor dir hast!

Doch werfen wir einen Blick rückwärts in die Geschichte der Pädagogik, so weit sie um Auswahl, Anordnung und Darbietung des Stoffes sich bemüht. Natürlich können nur die höchsten und bemerkenswertesten Punkte in den mancherlei Wandlungen kurz gestreift werden, auch soll die Geschichte des Unterrichts in fremden Ländern unbeachtet bleiben.

Die Auswahl der Unterrichtsstoffe, d. h. die Unterrichtsfächer, die man der unterrichtlichen Behandlung bot, richtete sich nach den Bedürfnissen und Forderungen des praktischen Lebens. Als es galt, unsere Vorfahren dem Christentume zu gewinnen, stand als Alleinherrscherin da der Religionsunterricht (Kat. Gesang). Die elementaren Erfordernisse des praktischen Lebens erforderten später, zumal in den Schulen der Städte, Unterricht im Schreiben, Lesen und Rechnen. Die Fertigkeiten wurden nur geübt, wo ein elementares Lebenserfordernis bestand. Die Erfindung der Buchdruckerkunst erweiterte die Möglichkeit, erst die Reformation, die jedem Anhänger Luthers die Bibel, das Gesangbuch, Erbauungsbücher in die Hand gab, mit der Verpflichtung, zu lesen und zu prüfen, die unbedingte Notwendigkeit, die Kunst des Lesens und mit ihm des Schreibens zu einem Volksbildungsmittel zu machen. Die Kunst des Lesens blieb dann die Brücke, welche eine Verbindung zwischen den Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschungen und den Lesekundigen vermittelte, in erster Linie

derjenigen Forschungen, die ihr Augenmerk gerichtet hatten auf die uns umgebende Welt = die Menschen und ihre Schicksale, die Erde und ihre aussermenschlichen Bewohner, den Himmel und seine Erscheinungen, die Naturkräfte und ihre wunderbaren Wirkungen u. v. a. Je mehr diese Gebiete eine eingehende, umfängliche Beschäftigung verlangten, desto mehr spezialisierten sie sich dem wissenschaftlichen Forscher. Es ist ausserordentlich interessant, zu beobachten, wie aus dem Grossen und Ganzen sich ein Fach nach dem andern abhebt. Zu Anfang haben wir neben den Urdisziplinen Religion, Deutsch, Rechnen die drei grossen Gebiete: Geschichte, Geographie, Naturkunde. Diese spezialisieren sich immer weiter zu einem komplizierten Gebäude. In sehr weitem Abstande folgt den sich ablösenden wichtigsten Wissenszweigen die Schule nach, in der Absicht, das Wesentliche ihren Zöglingen nutzbar zu machen — in weiten Abständen, weil sie gesicherte Resultate der Forschung abwarten und sorgsam erwägen muss, was sie den Kräften ihrer Schüler zumuten darf. — Die hier zutage tretende historische Folge spiegelt sich im grossen und ganzen wieder in der Aufeinanderfolge der Schulfächer, sofern sie auf die Schuljahre verteilt werden. Am Anfang allein finden wir die Trias: Religion, Deutsch und Rechnen, die auch auf den folgenden Unterrichtsstufen einen bedeutenden Raum einnimmt. Dann treten dazu nacheinander die Unterrichtsfächer im grossen und ganzen in der historischen Reihenfolge auf — man wolle sich durch den Namen nicht täuschen lassen — in der sie als besondere Wissenschaften hervortreten und für das praktische Leben Bedeutung gewannen. — So finden wir hier schon ein Moment der Entwicklung, allerdings oft unbewusst, respektiert. — Doch achten wir etwas genauer darauf, ob man bestrebt war, den Unterrichtsstoff der kindlichen Entwicklung anzupassen. Dabei sehe ich von dem Elementarunterricht ab. Achten wir auf das Verhältnis Kind = Unterrichtsstoff. In fernen Zeiten sehen wir den Unterrichtsstoff schlechtweg dominieren. Er forderte die ganze Aufmerksamkeit, der Schüler muss sehen, wie er sich seiner bemächtigt. Das Unterrichten steht unter dem Zeichen der Barbarei. Der schwächere Schüler bleibt am Wegrande liegen, der Mittelbegabte erreicht sein Ziel nur unter arger Quälerei. Der Unterrichtende weiss nichts von den Gesetzen des Seelenlebens, er baut zur Hauptsache auf dem Gedächtnis auf, er doziert dem Erwachsenen, den er im Kinde erblickt und ist nur zu schnell bei der Hand, die Folgen seines pädagogischen Unvermögens als bösen Willen seitens des Schülers zu deuten und mit den barbarischen Zuchtmitteln seiner Zeit zu ahnden. Nur allmählich gewinnen psychologische Vulgärbeobachtungen auf das Unterrichtsgeschäft Einfluss — welch weiter Weg bis zu der Erkenntnis, dass Psychologie eine Hauptstütze und Voraussetzung jedes vernünftigen Unterrichtens sei. Wie

mühsam sehen wir einen Schritt nach dem andern gelingen. Psychologische Beobachtungen gewinnen in mancherlei didaktischen Regeln handliche Gestalt, immer aber handelt es sich um einzelne seelische Funktionen, die wohl hie und da Hinweise auf eine Psychogenesis enthalten, aber niemals die geistige Entwicklung des Kindes als Ganzes ins Auge fassen. Als sich dann die Psychologie immer mehr aus den Banden der Philosophie befreite und als Herbart den ersten umfassenden Versuch machte, Pädagogik auf Psychologie zu stützen, da geschah das nicht im Sinne einer Psychogenesis. Vielmehr würde die reife, hochentwickelte Menschenseele, — die trotz aller genialen Sonderbeobachtung und auch abgesehen von der metaphysischen Grundlegung, doch eine Konstruktion war, der praktischen Pädagogik zu Grunde gelegt. Das reichgestaltete, feinste, gesetzmässige Spiel dieser Seele diente letzten Endes zur Begründung pädagogischer Massnahmen. Sie liess keinen Raum für die umfassende Begründung des psychischen Wachstums des werdenden Menschen. Wir erfahren in der Tat auch, dass diese Psychologie in der Hauptsache dazu diente, die Darbietung des Unterrichtsstoffes psychologisch zu begründen. Die Anordnung der Disziplin vermag sie nur so weit zu begründen,[1]) als auf allen Unterrichtsstufen eine Konzentration aller Fächer um einen wertvollen Interessenkreis gefordert wird. Damit wird wohl gründlich aufgeräumt mit den enzyklopädischen Unterrichtsforderungen der voraufgegangenen Zeit, die grobe Aussenseite zu jener tiefsinnigen Forderung: Herausbildung aller menschlichen Kräfte zu einem harmonischen Ganzen — aber wo es darauf ankommt, die kindliche Entwicklung zu zeigen und nun anzugeben, welche Interessenkreise auf deren einzelnen Phasen die vorherrschenden sind, welche Unterrichtsgebiete auszuwählen sind, da versagt die Herbartsche Psychologie und man greift nun zu einem ganz anderen Prinzip, dem bekannten Grundgesetz, dass das Individuum die Entwicklungsstufen seiner Rasse in schnellerer doch übereinstimmender Folge durchlaufe, man konstruiert die kulturhistorischen Stufen. Kein Zweifel, dass hier ein sehr starker Hinweis auf eine Psychogenesis enthalten ist, kein Zweifel, dass diese Theorie geistvoll durchgeführt ist, dass sie einen Reichtum psychologischer Beobachtungen enthält — sie bleibt aber doch eine Konstruktion, ein geistvoller Vergleich, dessen beide Stützen nicht einmal ganz festliegen. Sie beruht nicht auf der sorgsamen Beobachtung der tatsächlichen Entfaltung des kindlichen Geistes, sie bleibt eine Pseudogenesis[2]) und als solche ein Notbehelf.

Lehrpläne, die sich die Kulturstufentheorie nicht zu eigen

[1]) Herbart gibt auch sehr beachtenswerte psychogenetische Hinweise für die Stoffanordnung; es wäre vielleicht nützlich, sie einmal zusammenzustellen.

[2]) Ziller, Grundlegung, 2. Aufl., S. 186: „Die Methodik —. Dann: Es handelt sich hier — in Einem Blicke zusammengefasst wird."

machen, enthalten für einzelne Forderungen wohl psychogenetische Begründungen für Auswahl und Anordnung des Stoffs, die auf Grund vielfacher unmittelbarer Erfahrungen; zu allermeist entscheidet aber letzten Endes über die Frage: Welchen Unterrichtsstoff und in welchem Umfange hat man für diese Altersstufe oder jene auszuwählen, ein logisch-sachliches Kriterium oder die eigenwillige Entscheidung: das halte ich für geeignet, das den Kräften des Kindes für nicht angemessen. Wie gesagt, diese Entscheidung, sofern sie dem Takte eines klaren Beobachters entfliesst, trifft oft das Richtige — sehr oft aber erwächst sie einer rückläufigen Konstruktion, einer Verjüngung des reifen erwachsenen Geistes, also wiederum einer Pseudogenesis, die notwendig dazu verführt, im Kinde den kleinen Erwachsenen zu erblicken.

Ich bescheide mich mit diesen Andeutungen, die beweisen sollen, dass es in der praktischen Pädagogik keineswegs an Versuchen fehlt, die Anordnung der Unterrichtsfächer psychogenetisch zu treffen, sie sind aber nur Versuche. Ihnen scheint mir gemeinsam zu sein eine starke Hervorkehrung der logisch-sachlichen Zusammenhänge des Unterrichtsstoffes gegenüber der Entwicklung der kindlichen Seele. Die letztere kommt dabei zu kurz. Vielleicht habe ich mit der Vermutung nicht unrecht, dass ein Teil der Schuld die hohe Zielbestimmung trifft, die dem Unterrichte gesetzt wird, mag man sie nun so oder so fassen — immer ist's der reife ideale Kulturmensch, der vorschwebt als das Bild dessen, was der Schüler werden soll. Das aber bedeutet eine Hinausprojizierung weit über die Schuljahre, weit über das schulpflichtige Alter hinaus. Das verführt von vornherein dazu, auch in den Teilzielen zu weit zu greifen, dadurch wieder entsteht eine Beschleunigung des Tempos, eine nervöse Unrast bemächtigt sich dem Unterrichtsbetriebe zum Schaden des Kindes. (Ich will zur Illustrierung nur auf einen Punkt den Finger legen. Nach Ziller umfasst die Märchenstufe lediglich das erste Schuljahr. Eingehende Beobachtungen haben aber dargetan, dass das kindliche Interesse auf 4—5 Jahre durch das Märchen beherrscht wird. Damit soll nun nicht ausgesprochen sein, dass für diesen ganzen Zeitabschnitt das Märchen allein den Unterricht beherrschen müsste, sondern nur, dass wir nicht berechtigt sind, lediglich das erste Schuljahr als Märchenstufe zu betrachten.) — Man könnte aber im Hinblick auf jenes hohe Ziel sagen, dass bei der Schulentlassung doch die Keime gelegt, die Entwicklungsmöglichkeiten alle gegeben seien. Ich kann dieser resignierten Annahme nicht zustimmen. Zunächst will mir scheinen, dass das ein recht klägliches Resultat jahrelanger Bildungsarbeit ist, wenn man am Schluss derselben als Fazit nichts als Möglichkeiten in der

---

Ziller a. a. O. S. 184: „Vor allem kann der Gang der Wissenschaft — erheben." — S. 187: „Alles, was der Bildung des Geistes dienen soll — hervorwachsen soll."

Hand hat. Ich bin weit davon entfernt, zu glauben, dass der Erzieher aus dem Zöglinge alles machen könne, dass er ihn gänzlich nach seinem Sinne modeln und drehen könne, aber andererseits vermag die Kunst des Unterrichts sehr wohl greifbare reelle Früchte zu zeitigen, die für den augenblicklichen psychischen Entwicklungsstand des Zöglings durchaus vollwertig sind, die nur im Hinblick auf ein imaginäres Ziel im Kurs fallen. Dieser Kursfall muss um so lebhafter werden, je mehr das Tempo der unterrichtlichen Massnahmen beschleunigt wird. Was zu früh gesäet wird, findet keine Entwicklungsmöglichkeiten vor.

Man sieht, überall wird man auf eine eingehende Psychogenesis verwiesen. Der Grundgedanke, der durch die gelegentlichen psychogenetischen Begründungen hindurchzieht und der sich etwa so formulieren lässt: das geschichtlich Gewordene ist nach Möglichkeit bei der Verteilung des Stoffes bestimmend — mag im allgemeinen richtig sein, aber er wird erst dann in das richtige Licht gerückt werden können, wenn er zur Psychogenesis des werdenden Menschen in Beziehung gesetzt wird, nicht aber zu einer Konstruktion einer solchen Entwicklung, möge sie noch so geistreich sein. Einer Konstruktion fehlt notwendig Leben,[1]) unmittelbare zwingende Beweiskraft. Sie hat Wahrheit nur in groben Zügen und erweist sich daher nachgiebiger, anschmiegsamer als jene ethischen Zielforderungen, als wohlgetan ist. Doch bleibt Hauptaufgabe der Psychogenesis, an der Hand ihrer Ergebnisse nachzuweisen, welcher Art Zielforderungen überhaupt möglich, welche annähernd realisierbar, und welche für eine ziel- und tatkräftige praktische Pädagogik von Wert sind.

Auch den begründenden Ausführungen Willmanns gegenüber zu der Anordnung der Unterrichtsstoffe nach Klassen- und Jahrespensen lassen sich ähnliche Erwägungen nicht unterdrücken. In dem Abschnitt: Bildungsarbeit nach den Altersstufen[2]) führt er ganz richtig aus, der Verlauf des Bildungserwerbes müsse auch vom Standpunkte des Subjekts aus verfolgt und seine Abstufung mit den Abschnitten nicht bloss des intellektuellen, sondern des Gesamtwachstums in Verbindung gebracht werden. Schon die weitere allgemeine Bemerkung, dass das Wachstum der menschlichen Kräfte (bis zu bestimmten Grenzen) ein kontinuierliches und im Ganzen angesehen, einem Wandeln auf allmählich ansteigendem Pfade ähnlicher sei als einem Ersteigen von Stufen steht im Widerspruch zu der psychogenetischen Wahrheit, dass das Wachstum keineswegs kontinuierlich, sondern deutlich periodisch erfolge und beweist —

[1]) Ist nicht notwendig der Fall. Eine jede Hypothese ist eine Konstruktion, und doch kann von ihr Leben ausgehen, Entwicklung und Fortschritt gefördert werden. Alle Ideale sind Konstruktionen. Auch der moderne Begriff der Psychogenesis ist zunächst nur eine Konstruktion. D. R.

[2]) Willmann, Didaktik als Bildungslehre II, 238. Braunschweig 1903.

dass wir es mit der Konstruktion einer Psychogenesis zu tun haben. Willmann unterscheidet, sich dem Sprachgebrauch anschliessend, drei Hauptperioden:[1]) Kind, Knabe, Jüngling, von denen nur die beiden letzten deutlich durch den Eintritt der Pubertät geschieden sind. Sitte und Rechtsanordnung haben dann in jede dieser Perioden, unbekümmert um natürliche Voraussetzungen, einen Markstein hineingesetzt: Schulfähigkeit, Mündigkeit, Waffenfähigkeit. So ergeben sich für den sich entwickelnden Menschen (Knaben) 6 Altersstufen: frühe Kindheit, schulfähige Kindheit (4 Jahre), unmündiges Knabenalter, mündiges Knabenalter (beide je 3jährig), frühes Jünglingsalter, waffenfähiges Jünglingsalter (beide 4jährig). Willmann charakterisiert dann in einigen wenigen Allgemeinbemerkungen das geistige und leibliche Wachstum (merkwürdigerweise beschränkt sich W. bezüglich der letzteren auf ein Werk Fuetelets aus dem Jahre 1838, ohne die vorliegende neuere Literatur zu berücksichtigen) des Kindes und streift in grossen Zügen die Bildungsmittel, die den Wachstumsstufen entsprechen. — Alles sind allgemeinste Räsonnements, die für eine praktische Stoffauswahl nach psychogenetischen Gesichtspunkten sich wenig fruchtbar erweisen.

Mit allem Nachdruck fordert Rein,[2]) man müsse der jugendlichen Entwicklung mit Hilfe psychologischer Untersuchungen nachgehen, und einen Durchschnitt durch die aufsteigenden Entwicklungsprozesse aufdecken, der nach der formalen Seite hin die eine Grundlage für den pädagogisch begründeten Lehrplan zu bilden hat. Er bekennt, diese Arbeit liege noch in den Anfängen und ferner, der grossen Geschäftigkeit, die auf dem Gebiete der Kinderforschung entspreche freilich jetzt noch nicht der Erfolg auf pädagogischem Gebiete. Wir dürfen daran die Bemerkung knüpfen, dass auch nach Ansicht dieses hervorragenden Pädagogen wir bisher noch nicht über eine eingehende Kenntnis der Entwicklung der Kindesseele verfügten, dass also die Psychogenesis, die eine Grundlage für einen pädagogisch begründeten Lehrplan, bis heute nur sehr lücken- und mangelhaft, in Wirksamkeit getreten ist und auch treten konnte — eben weil sie nicht vorhanden war. Wir sehen uns auf die Zukunft verwiesen, die Lehrplanfrage wird noch auf lange hinaus Streiter in Atem halten. Ein ferneres grosses Verdienst Reins besteht darin, dass er fordert, was heute an wertvollen Ergebnissen der Kinderforschung vorliege, müsse schon jetzt für eine brauchbare Lehrplantheorie erwünschte Fingerzeige geben. Des Brauchbaren ist zwar heute noch nicht viel. Der wertvollen Zusammenstellung Hartmanns unter dem Stichwort „Alterstypen" in der Reinschen Encyklopädie, die sich auf eine sehr reiche

---

[1]) W. hat nur die männliche Jugend im Auge und setzt den Vollbesitz der Bildungsmittel voraus.

[2]) Pädagogik II, 248 f.

Literatur gegenwärtiger Kinderforschung stützt, wirft Rein mit Recht vor, dass sie, trotz vieler wertvoller Tatsachen, doch in der Abgrenzung der Stufen 4—6 nach Schuljahren mehr Nachdruck auf äussere Einschnitte lege als auf die Formen typischer Entwicklung. Vorsichtig entnimmt er ihnen für die Lehrplangestaltung nur zwei grundlegende Tatsachen: 1. die Auswahl der geistigen Nahrung hat sich genau an die geistige Entwicklung des Zöglings zu halten, so gut wie die physiche Ernährung an das körperliche Wachstum. 2. Die geistige Entwicklung schreitet in drei grossen Schritten vorwärts. Zunächst bemerkt man in theoretischer Hinsicht die Vorherrschaft der Phantasie, dann die des Gedächtnisses, dann die des Denkens; in praktischer Beziehung zuerst die Zeit der Gebundenheit des Willens an eine äussere Autorität; dann die Zeit der Unterwerfung unter das Gesetz (die Zeit der Legalität); endlich die Zeit der Herrschaft des Sittengesetzes (Moralität). 3. Diese Entwicklungsstufen, wie sie jedes normale Kind durchläuft, treten uns auch in der Geschichte der Völker entgegen. Das Sprechenlernen der Kinder geht analog der Entwicklung der Sprache im Geschlecht; Kind und Naturmensch folgen sinnlichen Motiven und fussen auf sinnlichen Anschauungen. Die abstrakten Begriffe stellen sich erst nach und nach mit grösserer Deutlichkeit ein. Kind und Naturmensch sind Egoisten, von den Gefühlen der Lust und Unlust beherrscht, erst nach und nach geben sie in der Weiterentwicklung auch altruistischen Gefühlen nach, je stärker sich die sozialen Triebe entwickeln und je weiteren Umfang sie annehmen; Kind und Naturmensch sind leicht von Furcht und Aberglauben beherrscht und haben Gefallen an der Grausamkeit. Wie der Naturmensch zeichnet, so zeichnet unser Kind. Wieviel Interesse beide für das Tier- und Jagdleben haben, ist bekannt. Im Knabenalter spiegelt sich das Heldenzeitalter der Völker wieder u. a. So fällt von der typischen Gesamtentwicklung ein klärendes Licht auf die Durchschnittsentwicklung des Einzelmenschen. Und letzterer wiederum kann den Gesamtgang erhellen und psychologisch zu deuten versuchen.“ [1]) — Man wird nicht behaupten wollen, dass die Ernte reichlich ausgefallen ist, vielmehr, dass nur ganz allgemeinste Erlebnisse vorliegen. Oder wollte man die Übereinstimmung zwischen Einzel- und Kulturentwicklung für besonderen Gewinn ansehen? Auch diese beruht nur auf allgemeinsten Stützpunkten. Man darf aber nicht vergessen, dass der sogenannte Naturmensch lediglich eine Konstruktion der Forscher ist; es ist möglich, aus einzelnen Gebeinteilen das ganze Skelett zu konstruieren, nimmer aber das Leben, das darin pulsierte: das ist eine Rekonstruktion der Gelehrten, das können alle Petrefakte ahnen, aber nicht schauen lassen. Aber auch die Naturvölker, die unsere Reisenden uns beschreiben, erlauben keinen

---

[1]) A. a. O., S. 256f.

wertvollen Vergleich mit einer gewissen Entwicklungsstufe des Kindes von heute, das gleich in unsere Kulturwelt hineingesetzt wird. Jene Wilden sind etwas total anderes als das Kind auf der angeblich korrespondierenden psychogenetischen Stufe. Ähnliches gilt für die folgenden Entwicklungsstufen, obgleich sich hier aus der jemals erreichten Kulturhöhe und dem Interessenkreise der Kinder zweifellos ungleich reichere und wertvollere Vergleichsmomente anführen lassen. Nimmer aber geht das moderne Kind auf korrespondierter Kulturhöhe restlos in jenen Vergleichsmomenten auf: es bleibt zum grösseren und wesentlicheren Teile ein Kind seiner Zeit. Dazu kommt ferner und besonders: die Dinge, auf die es einer Psychogenesis ankommt, sofern sie sich nicht bescheiden will — und sie kann das ja nicht — nur allgemeinste Fingerzeige für die praktische Pädagogik zu liefern, sind Gegenstand unmittelbaren Erlebens und wissenschaftlichen Beobachtens. Dabei handelt es sich notwendig um Besonderheiten und Werte, die den überlieferten Kulturentwicklungsphasen vollständig gleichgültig waren, auf die also von da aus keinerlei gesicherte Rückschlüsse möglich sind; mit Allgemeinheiten ist aber der praktischen Pädagogik wenig gedient. So ist doch das Hinüberhellen aus der Menschheits- in die Individualentwicklung des Kindes und umgekehrt von recht problematischem Werte.

Rückblickend dürfen wir aussprechen, dass es in der Pädagogik keineswegs an Versuchen, ernstlichen Versuchen, gefehlt hat, die kindliche Besonderheit auf den verschiedenen Altersstufen dem Lehrstoffe gegenüber zu ihrem Rechte zu verhelfen, am nachdrücklichsten ist das geschehen in unsern Tagen — aber es fehlt heute noch an einer Psychogenesis des Kindes, trotz des weitverbreiteten Interesses für die Psychologie, trotz der Hunderte von Händen und Köpfen, die an der Psychologie des Kindes so emsig schaffen, trotz der — im Vergleich zu früheren Zeiten — teilweise vortrefflich ausgestalteten Beobachtungsmethoden, und trotz der weiter und intensiver verbreiteten Befähigung zu objektiver einfacher Beobachtung, die ein gesteigertes Interesse und die Übung der erwähnten Methoden notwendig im Gefolge haben: Zu einer Entwicklungspsychologie des Kindes liegen nur Ansätze vor.

III.

Gehen wir nun zurück zu den für die praktische Pädagogik feststehenden und wahrscheinlichen Ergebnissen der Psychogenesis, die wir eingangs bei Stern kennen gelernt haben. Dabei möge erlaubt sein, auch diejenigen, die nach dem heutigen Stande der Wissenschaft als unumstössliche Tatsachen vielleicht nicht angesehen werden dürfen, die weiterer Nachprüfung bedürfen, mit einem sehr hohen Wahrscheinlichkeits-Koeffizienten zu versehen. Welche

Bedeutung haben diese psychogenetischen Wahrheiten für das Formalprinzip des Lehrplans?

„Alle psychische Entwicklung ist rhythmisiert."

Der Satz ist quantitativ gemeint, er hat geistige Energieschwankungen im Auge. Ihm entspricht die pädagogische Forderung: die Anforderungen durch den Unterricht müssen dem jeweiligen Kräftestande so angepasst werden, dass das Leistungs-Optimum erzielt werde, sowohl nach seiten der Bedingungen als des Erfolges der Arbeit. Diese Forderung aber kompliziert sich bei näherem Studium sehr stark. Nicht allein, dass die verschiedenen Individuen einer Klasse in Einzelheiten der quantitativen Entwicklung bedeutend variieren, so dass sie nur unter den vergrösserten Gesichtspunkten für die formale Lehrplangestaltung zu Klassentypen vereinigt werden können,[1]) auch innerhalb desselben Individuums ist in der psychogenetischen Entwicklung die Wellenbewegung für die verschiedenen Weisen der geistigen Betätigung keineswegs übereinstimmend. Endlich ist die Wellenbewegung auch noch Jahres-, selbst Tagesschwankungen unterworfen. Hier muss die Psychogenesis noch viel Material sammeln, es durchforschen und die Resultate dieser Forschungen zu bestimmten Typen vereinigen. Hierzu genügt nicht, wie wiederholt betont werden möge, ein Konglomerat zeitlich, örtlich und vor allem persönlich gelegentlich durch Massenbeobachtung gewonnenen Materials, so wertvolle Arbeiten heute auch schon vorliegen; die Aufgabe, die zu lösen ist, heisst: Psychogenesis des werdenden Menschen. Eine solche kann nur gelöst werden durch vielfache Beobachtungen, die an denselben Individuen von unten bis oben in sorgsamster Weise durchgeführt werden.

„Die relative Entwicklungslänge und -weite stehen einigermassen in Proportionalität. — Die Entwicklungsgänge stimmen bei Knaben und Mädchen nicht überein."

Beide Sätze haben, wenn sie sich in fernerer Untersuchung bewähren, grösste praktische Bedeutung. Sie werfen ein bedeutsames klärendes Licht in eine Reihe brennender pädagogischer Zeit- und Streitfragen, zunächst bezüglich des Unterrichtszieles der verschiedenen Bildungsanstalten. Diese Ziele sind nach sachlichlogischen Gesichtspunkten — ich sehe von ethischen Zielbestimmungen ab — vielfach erwogen und die verschiedenen Strömungen als praktische, realistische, humanistische u. a. charakterisiert worden. Im Sinne der Psychogenesis ist man noch nicht an sie herangetreten. Trotz der gewaltigen Schwierigkeiten, die sich hier auftürmen, muss daran festgehalten werden, dass die Psychogenesis ein entscheidendes Wort mitreden muss in der Be-

[1]) Selbstverständlich wird ein taktvolles Lehrverfahren tiefer in das Individuelle eindringen können und müssen.

antwortung der praktischen Frage, welcher Bildungsanstalt, welchem Unterrichtsziel der Zögling zugeführt werden könne und müsse. Diese für den Einzelnen so eminent wichtige Frage greift tief in die ganze Schulorganisation ein. Man konstruierte die Unterrichtsziele der verschiedenen Bildungsanstalten, weil man aber keine Rücksicht nahm auf die Entwicklung der kindlichen Seele, so musste man die erste Auslese bei der Neueinschulung vielfach dem Zufall, der Eitelkeit unverständiger Eltern, dem zufälligen sozialen Milieu des Hauses überlassen. Dann greifen die Examina, Noten und Zensuren ein, sie schaffen eine Auslese, die Beschränkteren „bleiben sitzen", verschwinden von der Anstalt, um einer andern Unterrichtsanstalt anheimzufallen, die sich in ihren Unterrichtsforderungen nach einer niedrigeren Decke streckt. In den Volksschulen wiederholt sich ein ähnlicher Vorgang, nur mit dem Unterschiede, dass für die schwächer und schwach Befähigten der Vorgang viel trauriger verlief, weil die Volksschule sie behalten und als überflüssiges Leergut mitführen musste, bis die Konfirmation sie von ihren Leiden erlöste. Das waren jammervolle Zustände,[1]) die ernsten Reformern ans Herz greifen mussten. Heute sehen wir überall in grösseren Orten Hilfsschulen erstehen, in Mannheim hat man Förderklassen eingerichtet und wir lesen sehr einleuchtende theoretische Erörterungen über die Einrichtung von Sonderklassen für hervorragend Befähigte, für Talente und Genies. Die Forderung einer allgemeinen Volksschule tritt in ihrem berechtigten Teile ein dafür, dass der Begabung die Bahn freigemacht, dass die Wegsperren, die heute künstlich aufgerichtet stehen, beseitigt werden. Alle diese Bestrebungen sind in ihrem Kerne psychogenetisch gedacht, wenn das auch zumeist nicht ausgesprochen worden ist, denn genau besehen fordern sie für das Individuum Proportionalität zwischen Entwicklungsweite und Entwicklungslänge. Die „abgeschlossene Bildung" ist völlig identisch mit dieser Proportionalität. Wo man sie vernachlässigt, verstösst man notwendig gegen elementarste pädagogische Forderungen: Entweder man verkürzt die Entwicklungslänge — und damit natürlich auch die Entwicklungshöhe — bei begabten Schülern der niederen Schule oder man sucht auf hergebrachten Bahnen mit den schwächer Beanlagten ein Ziel zu erreichen, das ihnen zu hoch ist, entweder erreichen sie es unter unverhältnismässig ausgedehnter Entwicklungslänge — der seltenere Fall — oder sie erreichen die Proportionalität überhaupt nicht. — Dass die Proportionalität auf den einzelnen Stationen bis zum Endziele hin relativ ebenfalls gewahrt bleiben muss, braucht nicht näher ausgeführt zu werden, auch soll nicht näher gezeigt

[1]) Man bedenke, dass laut „Statistischem Jahrbuch" in Mannheim 54,3 %, Lübeck 55,6 %, Kiel 59,4 %, Darmstadt 63,8 %, Karlsruhe 66,2 %, Bremen 66,6 %, Freiburg i. Br. 70,6 % u. s. f., Zwickau 80,6 % der Schüler die Oberklasse erreichen.



werden, welche Bedeutung der Satz für die Gestaltung des Lehrplans der einzelnen Bildungsanstalten hat.

Wenn der Satz, dass die Entwicklungsgänge der Knaben und Mädchen nicht übereinstimmen, durch fernere Untersuchungen sich bestätigen sollte, so hatte man darin allerdings, wie Stern hervorhebt, ein sehr wesentliches Moment im Kampfe gegen die Koedukation. Doch will mir scheinen, dass die Unterschiede in den Entwicklungsgängen, wenn sie geringeren Grades sind, nicht so schwerwiegende Mängel sind gegenüber den Vorteilen, die ein gemeinsamer Unterricht bietet. Man darf nicht vergessen, dass doch die Entwicklungsgänge individuell verschieden sind. Bei dem Massenunterrichte, der verschiedene Entwicklungsgänge vereinigt, finden wir dort, wo die Geschlechter getrennt sind, zwischen den schwächeren und tüchtigeren Schülern vielleicht ähnliche Divergenzen wie zwischen den Knaben und Mädchen. Bleiben aber die Entwicklungsgänge des einen Geschlechts erheblich unter dem des andern, dann muss eine Koedukation bedenklich erscheinen.

„Die Entwicklung geschieht in einer Kette von Metamorphosen, die sich auf eine Formel nicht reduzieren lassen." Sie geschieht vom Peripheren zum Zentralen und wird ursächlich bedingt durch Konvergenz des Innen- und Aussenfaktors.

Hier handelt es sich zunächst um qualitative Grundtatsachen der seelischen Entwicklung. Sie sind mindestens ebenso wichtig für die Psychogenesis — und fügen wir hinzu — für die Pädagogik, wie die besprochenen quantitativen. Sie weisen der Psychogenesis die grosse, schwierige Aufgabe zu: Typen der Entwicklungsmetamorphosen zu zeichnen. Nicht kommt es darauf an, mit minutiöser Genauigkeit den Eintritt der einzelnen Phasen zu gewinnen, dieser lässt sich überhaupt nicht genau bestimmen, vielmehr „besteht in den Relationen der Entwicklungsphasen die Allgemeingültigkeit der qualitativen Entwicklung". Gewisse Hauptetappen, ob schneller oder langsamer, durchläuft jedes Kind, auch kehren sie bei gewissen Funktionen immer wieder (Beispiel „Bei der Sprachentwicklung des Kindes zeigt der Wortschatz nicht etwa proportionales Wachstum aller Kategorien, sondern deren additives Auftreten. Zuerst ist das Kind nur im „Substanzstadium"; sein Wortschätz enthält (ausser Interjektionen) nur Substantiva. Dann tritt es in das Aktionsstadium = es erwirbt, während natürlich die Substantiva ständig zunehmen, ziemlich plötzlich eine grosse Zahl von Verben. Zuletzt erst erreicht es das Niveau des „Relations- und Merkmalsstadiums", in welchen Adverbien, Adjektiva, Präpositionen usw. erworben werden. Diese Reihe zeigt sich in gleicher Folge auch z. B. bei der Entwicklung der spontanen Erinnerungsfähigkeit, bei der Anschauung von Bildern, bei Aussagen über ein vorher gesehenes Bild"). Solche und ähnliche Typen, so erwarten wir, wird die zukünftige Psychogenesis der Pädagogik zu

Dienst stellen und ihr für den formalen Aufbau des Lehrplans und das Lehrverfahren ausserordentlich wertvolle Dienste leisten.

Die voraufgegangenen Darlegungen beziehen sich lediglich auf die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffs unter Berücksichtigung der formalen Grundlage der Lehrplantheorie und beschränken sich dabei auf einige allgemeinste Grundtatsachen der Psychogenesis: Von erheblich tiefer- und weiterdringendem Einfluss wird die Psychogenesis werden, wenn sie den Ursachen dieser Tatsachen nachgeht. Wenn die Psychogenesis nach dieser Seite einst wird weiter ausgebaut sein, wird sie für die andere, die materiale Grundlage des Lehrplans zweifelsohne reiche Schätze liefern.

II.

Heimat und Unterricht.

Von **J. L. Jetter** in Kirchheim.

Immer mehr wird die „Bedeutung der Heimat für den Unterricht“[1]) erkannt. Der Unterricht soll praktisch, dem Kinde angemessen und der Erziehung förderlich gestaltet werden. Das ist nur möglich, wenn er Greif- und Begreifbares, wenn er konkrete Wirklichkeit bearbeitet und die im Innern des Kindes anzubauenden Wirklichkeitswerte aus jener Grundlage ableitet. Der blosse Wort- und Gedächtnisdrill muss dem Sach-, dem Anschauungs- und Heimatunterricht das Feld räumen. Das „gegenständliche Denken“ kommt dann zu seinem Recht und Worte, Gefühle, Phantasien, Bilder erlangen realen Gehalt. Das Urteil und das Wollen des Zöglings gründet sich auf wirklichen Empfindungsgehalt und arbeitet nicht mit blossen Gedankenschemen.

Diese Errungenschaft der neueren Pädagogik machen sich die Lehrpläne der Volksschule zu eigen,[2]) indem sie in den verschiedensten Fächern die Berücksichtigung der heimatlichen Verhältnisse verlangen und die „Heimatkunde“ anstelle des Anschauungsunterrichts als Fach aufnehmen. Damit kommt zur Ausführung, was im Lauf der Zeit immer dringender als Forderung aufgestellt und durch Versuche im praktischen Schulleben immer deutlicher und gewinnbringender für den Gesamtunterricht vor Augen gestellt

[1]) So lautete das Thema der nachfolgenden Vorträge, gehalten auf dem praktisch-pädagogischen Ferienkurs in Kirchheim-Teck 1907.

[2]) So der neue „Lehrplan für die württembergischen Volksschulen“ 1907 und auch der „Unterrichtsplan der Volksschulen“ in Baden, 1906.



wurde. Wir müssen der Entwicklung der Dinge Rechnung tragen und an der praktischen Ausgestaltung mithelfen, wenn wir anders den Gedanken als gut und die praktische Ausnützung desselben als förderlich erkannt haben. Damit aus der Einsicht der Wille hervorspringe, soll eine eingehende Darstellung der Sache mit ihrem ganzen Schwergewicht auf uns wirken. Nicht das Vielerlei, sondern die Stärke der Eindrücke soll uns bestimmen, unsere Aufmerksamkeit darauf zu richten und unsern praktischen Unterricht entsprechend umzugestalten.

Wir wollen also in ausführlicher Weise von der Bedeutung der Heimat für den Unterricht reden und dabei folgende Fragen zu beantworten suchen:

Was bedeutet uns die Heimat, was ist sie für den Schüler?

Warum hat sich der Unterricht an sie zu halten, warum ganz besonders sie zu behandeln?

Wie lässt sich diesem Verlangen in den einzelnen Fächern nachkommen, wie in der einzelnen Lektion?

Wie muss endlich der Lehrer selbst in der Heimat zu Hause sein, sie zum Gegenstand eifrigen Forschens und liebevollen Umgangs machen, wenn er ihren didaktischen Wert erkennen und das darin vorhandene reiche Arsenal von Anschauungsmitteln voll ausnützen und die Schüler nicht nur zur Heimatkunde, sondern zur Heimatliebe und zum Heimatwirken führen will?

I.

Was bedeutet die Heimat, was ist sie für den Schüler?

Einsam durch Veronas Gassen wandelt einst der grosse Dante,
Jener Florentiner Dichter, den sein Vaterland verbannte.
Da vernahm er, wie ein Mädchen, die ihn sah vorüberschreiten,
Also sprach zur jüngern Schwester, welche sass an ihrer Seiten:

„Siehe, das ist jener Dante, der zur Höll' hinabgestiegen,
Merke nur, wie Zorn und Schwermut auf der düstern Stirn ihm liegen!
Denn in jener Stadt der Qualen musst er solche Dinge schauen,
Dass zu lächeln nimmer wieder er vermag vor innerem Grauen."

Aber Dante, der es hörte, wandte sich und brach sein Schweigen:
„Um das Lächeln zu verlernen, braucht's nicht dort hinabzusteigen,
Allen Schmerz, den ich gesungen, all die Qualen, Greul und Wunden
Hab' ich schon auf dieser Erden, hab' ich in Florenz gefunden!" (Geibel.)

Und am heimatkundlichen Museum in Dresden steht als Motto:

„Des Lebens Tiefen, die Weiten der Welt
Die Heimat in sich verschlossen hält."

Die Heimat ist der Nährboden für unser Selbst. Was wir an Vorstellungen, an Gedanken, Empfindungen, Gefühlen und Willensregungen tagtäglich in uns bewegen, hängt irgendwie mit unserer Heimat zusammen. Die Heimat ist freilich zunächst nichts anderes, als der Ort, an dem man lebt und seine Erfahrungen macht. Wo man aber bloss körperlich lebt, atmet und sich bewegt, da ist man noch nicht daheim. Man muss erst seine Umgebung geistig in sich aufgenommen haben, muss in seinen Gefühlen sich mit ihr verbunden finden und eine andauernde Arbeit in ihr verrichtet haben, um sagen zu können, hier bin ich zu Hause, das ist meine Heimat. Deswegen ist der Ort der Geburt und der ersten Entfaltung unseres Sinnes- und Geisteslebens unser Heimatort.

Aber auch später können wir irgendwo anders unsere Heimat finden. Man redet dann von einer zweiten Heimat, die man gefunden, und denkt sich dieselbe im vergleichsweisen, uneigentlichen Sinne. So kann man sich an einem neuen Wirkungsort daheim finden, wenn man Heimisches erblickt, wenn sich Heimatgefühle entwickeln, wenn Liebe zur Natur, zu Menschen, zu geistiger Arbeit, wenn diese oder jene Interessen einen würdigen Gegenstand finden, dem man sich hingibt, an dem man sich erfreut und den man im Weiterleben verwertet. Aber dennoch sieht der Pfälzer, der Unterfranke die Schwabenalb anders als der im Angesicht derselben geborene und aufgewachsene Schwabe. Man kann sich von der schwäbelnden Mundart anheimeln lassen, dieselbe nachahmen, aber zum Schwäblein bringt man es damit noch nicht. Ebenso umgekehrt. Jedem Menschen bleibt ein Erdgeruch anhaften, er mag geistig noch so hoch steigen und körperlich noch so weit reisen. Das Heimatkolorit verliert sich nicht, wenn es auch mit andern Farben verdeckt wird; es schimmert durch und ist dem kundigen Auge erkennbar. Die Heimat ist die Geburtsstätte des Geistes. „Wo dir Gottes Sonne zuerst schien, wo seine Blitze dir zuerst seine Allmacht offenbarten und seine Sturmwinde dir mit heiligem Schrecken durch die Seele brausten: da ist deine Liebe, da ist dein Vaterland. Wo das erste Menschenauge sich liebend über deine Wiege neigte, wo deine Mutter dich zuerst mit Freuden auf dem Schosse trug und dein Vater dir die Lehren der Weisheit und des Christentums ins Herz grub, da ist deine Liebe, da ist dein Vaterland," so sagt Ernst Moritz Arndt. Reise in fremde Länder, du wirst nicht fertig, immer wieder die Heimat mit der Fremde zu vergleichen, Vorzüge und Nachteile abzuwägen, an den fremden Sprachton dich zu gewöhnen und dabei immer ein kleines Unbehagen mitzuschleppen. Du gibst dir Mühe, fremde Denk- und Lebensart zu verstehen, indem du sie an der gewohnten heimischen missest. Durchquere als Älbler den Norden Deutschlands und lass dir nicht zum Bewusstsein kommen, dass du das Land der Berge mit der Seele suchst, dass dich die Öde und Langweiligkeit der

Fläche fast zu Boden drückt, dass du dich schon halb zu Hause findest, wenn du dich von Leipzig her ins Saaletal eingeführt von Talhängen umgeben siehst und dann gar die Thüringer Wälder geniessen darfst, die dich vollends in die Heimat versetzen! Die Entfernung von der Heimat bedeutet für jeden eine Entbehrung, zum mindesten einen geistigen oder gemütlichen Verlust. Daher das Herbe des Abschieds, das sich oft nur in stille gehegten Gedanken, oft auch in körperlichem Missbehagen, ja sogar in Krankheit einstellt. Und dann die Rückkehr zur Heimat! Wer hat es noch nicht empfunden, wie sich in seinem Herzen das unterste zu oberst kehrt, welches eigentümliche Gefühl ihn überrieselt, wenn er die alte Heimat, die Stätte seiner Jugend nach langer Abwesenheit wieder betritt. Hier die alte Brücke noch, an der er bei niederem Wasserstand mit den Kameraden sich im Tiefsprung geübt; dort das Hag mit dem ehemaligen prächtigen Durchschlupf, jetzt leider durch einen Drahtzaun ersetzt, daneben der alte Holzbau mit seinem vorstehenden Dach und einer offenen Einfahrt, an Regensonntagnachmittagen der Versammlungsort der Jugend aus der Nachbarschaft; hier neben der Strasse einst der künstliche Teich, im Sommer das Musikzimmer der Frösche, im Winter die prächtigste Eisbahn. Aber, wo ist er? Verschwunden, eingeworfen und ein Häuslein mit der Brückenwage der Gemeinde darauf plaziert. Überall Änderungen, Neues, das ersehnte Alte, das Heimische verdrängt! Wie weh tut das dem zurückkehrenden Einheimischen. Wenn er es gewusst hätte, dass man so rücksichtslos das Alte durch Neues ersetzte, hätte er längst keine Bürgersteuer mehr entrichtet. Zu manchem seiner alten Bekannten spricht er das bittere Wort: Es gefällt mir nicht mehr bei euch; ich komme mir hier ganz fremd vor und so wie bei euch kann ich es überall haben! Nur die Berge drüben, die Burg daran, der Bach unten, der Kirchturm draussen und die Gestirne droben blieben die gleichen und wie in der Heimat erfreuen sie nirgends.[1])

Die Heimat ist für jeden etwas Besonderes. Sie lieferte das erste Material für die Vorstellungen, und alle folgenden im späteren Leben sogen neue Kraft aus jener ursprünglichen Grundlage. Deshalb ist das gesamte Geistesleben von den sinnlichen und räumlichen Grundformen der Heimat gebildet und formiert.[2]) Die Denk-

---

[1]) S. auch: Die Heimatidee im Unterricht der Volksschule von Karl Hossan. Strassburg 1905. 1. Kapitel: Klage eines grossen Kindes über die Fortschrittsbestrebungen seines Heimatorts. S. 1—4.

[2]) Bogumil Goltz sagt in seinem „Buch der Kindheit": Wer das Licht der Welt auf einem Torfmoor oder im Wüstensande erblickte, der ist für Zeit und Ewigkeit an Heiden und Wüstengrund gebannt und kein Paradieseszauber gewinnt und füllt sein Herz ganz und gar, wenn er ihn später umbuhlt. — Ein wahrhaft kindlicher Mensch sieht zeitlebens die meisten Dinge unfreiwillig in den Geschichten und Bildern, in der Färbung, Beleuchtung und Lebensfühlung, in den Herzensschauern, der Seelenstimmung und Symbolik, wie in der Jugend und Kinderzeit.

bewegung selbst, die Höhe und Weite, gleichsam die Amplitude der geistigen Oscillation, ist vom Wechsel zwischen Berg und Tal, von der Mannigfaltigkeit des Gesichtskreises beeinflusst, und die Stärke der sinnlichen Wahrnehmungen, die Lust zu Beobachtungen, die Bevorzugung besonderer Geistestätigkeit, aus der sich die Talente entwickeln, der Gefühlsausdruck in Sprache und Gesang, die Art des Verkehrs mit dem Nachbar, das Verwinden von Unglücksfällen, die Trauer um den Verlust von Angehörigen, die Freude an neuem Leben, das sich in der Kammer, im Stall, in der Hecke zuerst zeigte, und noch so vieles andere gibt der Seele den konkreten Vorstellungsinhalt, mit dem sie weiterhin wirtschaftet, gibt dem Gefühl seine eigene Färbung und dem Willen beharrliche Antriebe.

Aus der Heimat erwächst die Individualität und diese ist die Unterlage der Person. Aus der Heimat gewinnt sie die ersten und tiefgehendsten Anschauungen. Die unverfälschte und unmittelbarste Natur wirkt auf den Geist. Ihre mannigfaltigen Wesen in Hof und Garten, Feld und Wald unterstehen der selbständigen Betrachtung und Erforschung. Die Naturvorgänge in ihrer beständigen Wiederkehr prägen sich unwillkürlich ein und es entsteht eine Vorahnung naturgesetzlicher Ordnung. Auch der erste Gedanke und das elementare Empfinden der Schönheit der Natur, eines Sonnenuntergangs, einer Waldverfärbung im Herbst, eines glitzernden Schneefelds mit dem Rauhreif an den Bäumen, eines sternhellen Abends u. dgl. stellt sich ein und die wandernden Wolken geben der Phantasie die erste Nahrung. Noch mehr Anregung bieten die Gemeinschaftskreise der Heimat, wie sie das Elternhaus, die Nachbarschaft und der Heimatsort selbst darstellen. Wie man zu Hause denkt und urteilt, ob daselbst ein geistiges Leben herrscht, ob im Ort über Altes und Neues geredet wird, welche Bücher und Zeitschriften gelesen werden, was im Kreise der Kameraden verhandelt und angestrebt wird, — das alles verleiht der Heimat zu jeder Zeit ein eigentümliches Gepräge und ist von grossem Einfluss auf den werdenden Menschen. Er urteilt wie seine Umgebung, wird von ihren Interessen angezogen, von widerstreitenden Gedankenrichtungen abgestossen, lernt tadeln, streiten, kritisieren u. s. f. Er nimmt aus dem Munde nicht bestellter Lehrer, sondern vielleicht alter Männer, Mütter, älterer Genossen oder Kameraden geschichtliche Nachrichten, frühere und jetzige Ansichten über Zeit und Welt, Gott und Menschheit, über Tiere, Pflanzen, Sonne, Mond und Sterne, erfährt Sagen, Märchen, Geistergeschichten, lernt Bräuche, Sitten und Eigenheiten kennen und fügt sich denselben unbewusst. Es wird aber auch im Angesicht konkreter Fälle das sittliche Urteil in ihm geweckt, er lernt die Beziehungen unter den Menschen nach ihrem moralischen Wert einschätzen und erhält die nachhaltigsten religiösen Anregungen. Zugleich übermittelt die Heimat mit der Sprache

bestimmte Ausdrücke, Anschauungsweisen, Begriffe, Volksweisheit in Sprichwörtern und Aussprüchen. Das Arsenal der Kinder- und Volkspoesie schliesst sich ihm auf und der junge Mensch bemächtigt sich des Gebotenen, ohne sich nur des Lernens bewusst zu werden.[1]) In der Heimat erwirbt sich der Mensch ein geistiges Familienerbe, ein Stammes- und Volksgut, ein Anschauungsmaterial aus dem Reich der Natur und Sittlichkeit, das seine Ausstattung fürs ganze Leben bildet und die erworbene Seite der Individualität ausmacht.[2])

Welche Bedeutung kommt nach all dem der Heimat für den Schulunterricht zu?

Er soll im Kinde ein kräftiges und vielseitiges Interesse wecken. Ein solches erhebt sich nur auf starken, klaren und deutlichen Anschauungen. Mit der Leichtigkeit ihrer Erwerbung erwacht auch die Lust und das Bedürfnis darnach. Welcher Mensch will nicht sehen, hören, sinnlich wahrnehmen? Die im Bewusstsein erstehenden Bilder erfreuen, ihre Verknüpfung, Abänderung, weitere Verwertung gehört zum Vergnügen des Lernens. Wie angenehm ist es, wenn zu einem Wort, zu einem Begriff sich leicht und schnell das korrespondierende Bild oder Beispiel hinzufindet. Daher kein Interesse ohne Anschauung. Die unmittelbare Anschauung bietet allein die Heimat, denn sie befindet sich in sinnlicher Nähe. Was dann der Schüler noch weiteres lernt, obwohl es seinem wirklichen Anschauungskreis fernliegt, das lässt sich nur durch Vergleichung mit diesem deutlich machen und nur durch Vermittlung der schon bekannten Vorstellungen aufnehmen oder apperzipieren bezw. assimilieren. Dadurch wird das Lernen zur Selbsttätigkeit und die Lernfreude ist sein Begleiter.[3])

Der Schüler lernt nur richtig, wenn er durch selbsterworbene, klare und deutliche heimatliche Anschauungen die im Unterricht notwendigen fernerliegenden Vorstellungen und Begriffe gewinnt. Dieselben sind dann nicht blosse Wortvorstellungen, sondern haben einen konkreten Gehalt und sind hernach nicht bloss ins Gedächtnis, sondern ins Gemüt aufgenommen. Dann wird das Interesse bleibend. Die Heimat ist auch Unterlage eines vielseitigen Interesse, weil darin nicht nur ein reiches Vorstellungsmaterial einer Richtung und Art, sondern ein vielfältiges Material für die verschiedensten Richtungen der Geistestätigkeit, für Natur-, Erd- und Himmelskunde, für Geschichte, Sprache, Rechnen, Geometrie, Zeichnen, Gesang, Sitte und Religion sich findet. Der Schüler kann mithin für alle Fächer, für den gesamten Unterricht aus dem Kapital seiner heimatlichen Vorstellungen reiche Zinsen ziehen. Aber der Unterricht

[1]) Das geistige Hineinwachsen des Kindes in die Heimat schildert Kerp, Führer bei dem Unterricht in der Heimatkunde, S. 13—17.

[2]) S. K. Lange, Über Apperzeption, S. 53—56 und 59,2 ff.

[3]) S. Dr. M. Schilling, Unterricht und Interesse, Päd. Studien 1907, Heft I.

muss damit wuchern, er muss das Kapital fruchtbringend anlegen. Dann wird das Unterrichtsziel „Interesse" erreicht und damit zugleich die Voraussetzung einer persönlichen Bildung des Schülers gewährleistet.

Heimatkunde ist somit ein notwendiges Erfordernis für einen fruchtbringenden Unterricht in allen Fächern, d. h. sie ist Prinzip des Schulunterrichts. Sie ist es nicht bloss in dem Sinne, dass sie Beispiele und konkrete Anschauungen zur beliebigen Auswahl am gewiesenen Orte darbietet, sondern sie bietet solche in grundlegender Weise und in Verbindung mit der inneren Teilnahme, mit dem Gefühl und Willen des Schülers verbunden dar. Das Dargebotene ist dann nicht ein blosses Wortwissen, sondern ein lebendiger Besitz, geistige Regsamkeit und Strebsamkeit des Schülers in sich schliessend. Ohne Ordnung, innere Verbundenheit und Beweglichkeit der Vorstellungen kommt es zu keiner Apperzeption, zu keinem richtigen Lernen. Daraus folgt nun weiter, dass die ursprünglichen heimatlichen Vorstellungen einer Bereicherung, Verbesserung, Ordnung und steten Verwertung im Unterricht der verschiedenen Fächer bedürfen. Dies ist um so mehr nötig, je näher sich der Schulunterricht seinem Ausgangs- und Anfangspunkt befindet, also in der Unterklasse mehr als in der Oberklasse. So kam man denn zu der Forderung, die Heimatkunde als besonderes Fach für die Unterklasse zu verlangen.

Wir befinden uns hier in derselben Lage wie früher mit dem Anschauungsunterricht. Von Pestalozzi nahm man den Grundsatz an, dass die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntnis sein müsse. Also mussten zuerst und vor allem in der Schule Anschauungen gegeben oder erarbeitet werden. Solche hatte jeder Unterricht und jedes Fach nötig. Ja, man dachte daran, das Anschauungsvermögen auszubilden und suchte hierfür besondere Stoffe. Pestalozzi stellte ein A B C der Anschauung auf, das sich das Quadrat zum Ausgangspunkt nahm. Herbart führte die Sache nach der mathematischen Seite weiter und legte das Dreieck zu Grunde. Nachfolger Pestalozzis wie z. B. Denzel bearbeiteten die nächste Umgebung des Kindes: Haus und Hof, Garten, Wohnort, Feld und Wald, Jahreszeiten u. s. f. und bemühten sich namentlich um die sprachliche Wiedergabe des Vorgestellten. Der Anschauungsunterricht schloss sich zusammen mit dem Sprachunterricht. Beide hatten den Zweck, das Kind lernfähig zu machen. Aber mit dem Überwiegen der feststehenden Sprachform in ihrer Übermittlung an das Kind gelangte man gerade zu dem, was man vermeiden wollte, zum blossen Wortwissen und abstrakten Vorstellen. Deshalb hat auch der Anschauungsunterricht sich einer fortgesetzten Verbesserung unterziehen müssen, ohne dass man damit zu Ende gekommen wäre. Man verbesserte stets am Lehrgang, an den zu behandelnden Stoffen, wie am Unterrichtsverfahren. Man sah ein, dass jeder Unterricht

ein Anschauungsunterricht sein müsse und die ganze Schulzeit hindurch fortzugehen habe. Man fand, dass anschaulicher Unterricht ein Prinzip des Volksschulunterrichts sei und Anschauungsunterricht nur ein Fach für die Unterklasse. Man fand bald auch, dass es eine Anschauung ohne ein Was des Angeschauten nicht gibt, dass also dieser Unterricht die dem Kinde naheliegenden Objekte seiner Umgebung zu Unterrichtsgegenständen erheben müsse. Damit war man an die Heimat gewiesen. Um dieser Einsicht im Schulunterricht Ausdruck zu geben, taufte man das seitherige Fach Anschauungsunterricht in Heimatkunde um. Damit war der Zirkel durch eine Wortvertauschung geschlossen und man stand wieder vor derselben Frage: Ist Heimatkunde ein Prinzip oder ein Fach?

Noch auf einem andern Wege kam man zu demselben Resultat. Von der Ansicht ausgehend, dass durch die Sinne schon in den Kinderjahren die umgebende Welt unwillkürlich aufgenommen werde und so der Schüler schon von selbst in den Besitz der ihm zugänglichen Anschauungen gelange, war man angewiesen, die rohen Massen solcher Anschauungen, die sich in verworrenem, oft auch unbenannten Zustand im Kindesgeist einnisten, zu klären, zu ordnen, in richtigen Zusammenhang zu bringen und unter Begriffe zu stellen, damit hiervon eine formale Kraft zu weiteren Erwerbungen ausgehen könne. So musste also die Vorstellungsmasse zuerst zerlegt, im einzelnen klar vorgestellt, in Zusammenhang und in Reihenform gebracht werden; denn die Erfahrung „wirft Dinge und Begebenheiten massenweise hin, zu einer oft verworrenen Auffassung". Aus diesem Grunde verlangte Herbart einen „analytischen Unterricht" für das frühe Knabenalter und beruft sich dabei auf Niemeyer, der in „dem Kapitel von der ersten Erweckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens durch Unterricht, oder den Verstandsübungen" nichts anderes als analytischen Unterricht gefordert habe. Schon der Domherr von Rochow hat für die Volksschulen einen solchen Unterricht angeordnet. Freilich sollte derselbe nicht gerade an bestimmte Lehrstunden, einen bestimmten Namen und bestimmte Schuljahre geknüpft sein und Anknüpfungspunkte für die Naturgeschichte, Geographie und Geschichte bieten.[1]) Das führte auf einen Stammunterricht, der die Aufmerksamkeit des Kindes, seine Phantasie, sein Denken und Sprechen formal bilden sollte.

Als Finger im Jahr 1844 die erste und grundlegende Anweisung zur Heimatkunde veröffentlichte, wählte er den Stoff so, dass die drei Führer: geometrische Formenlehre, Naturgeschichte und Heimatkunde (Geographie) vorbereitet werden sollten. Ausführlich bearbeiten wollte er bloss das letztere Fach. Der spätere Herausgeber des Werkchens, Matzat, bemerkte dazu, es folge aus diesem Vorgehen nicht, dass man die Fächer trenne; besser sei es,

---

[1]) S. Herbart, Umriss der allg. Pädagogik § 115.

sie ungeteilt zu lassen und als Heimatkunde im weiteren Sinne zu behandeln (gegenüber der später auftretenden Heimatkunde im engeren Sinne oder geographischen Heimatkunde). Finger habe diesen Unterschied nicht genügend beachtet und eben eine allgemeine Heimatkunde mit Betonung des Geographischen geschrieben. „In der Volksschule könnte sie vielleicht ganz oder bis in das vorletzte Jahr den geographischen Unterricht ersetzen," sagt Finger (§ 2). In der Benderschen Anstalt wurden von ihm anstatt Anschauungsunterricht die Raumlehre, Naturgeschichte und Heimatkunde behandelt und zwar im ganzen in 6 Stunden. Stoy wirkte neben Finger in derselben Anstalt und führte später die Heimatkunde in eigener Anstalt weiter im Sinne eines Faches, der elementaren Geographie.

Im Gegensatz zu Stoy hielt Ziller daran fest,[1]) dass Heimatkunde nur ein Unterrichtsprinzip sein könne und in der Analyse jeder methodischen Einheit besondere Beachtung finden müsse. Auch Kehr liess die Heimatkunde nur als Prinzip gelten. In der von Kehr und Schlimbach verfassten Methodik des sprachlichen Elementarunterricht (1866) heisst es (S. 45): „Uns ist der Anschauungsunterricht keine Disziplin, sondern ein Prinzip." Muthesius trat gegen diese Auffassung kritisch auf in seiner Schrift „Über die Stellung der Heimatkunde im Lehrplan" und verlangte eine selbständige Heimatkunde als Fach in den unteren Schuljahren, weil da ein Bild von der Heimat im Schüler geschaffen werden solle, durch welches der weitere Inhalt des Unterrichts angeeignet werden könne.

In neuerer Zeit hat eine reiche Literatur fachliche Heimatkunden in Menge hervorgebracht. Es hat z. B. Jochen, „Theorie und Praxis der Heimatkunde" zwischen Anschauungsunterricht im 1. und 2. Schuljahr, welcher einzelne, sinnlich wahrnehmbare Gegenstände für sich behandelt, und Heimatkunde als Brücke zwischen Anschauungsunterricht und Realunterricht oder geschlossener Heimatkunde unterschieden. Die letztere soll Einzelvorstellungen in Beziehung zueinander und zu der einen grossen Gesamtvorstellung Heimat bringen und damit die Grundlage für den darauf zu bauenden Realunterricht schaffen (3. und 4. Schuljahr). Endlich soll eine eingegliederte Heimatkunde auf der Oberstufe dasjenige Material der Heimat behandeln, welches zu den Stoffen der übrigen Fächer in irgend welcher Beziehung steht. Eine ähnliche Unterscheidung trifft man in Steckels Allgemeiner Heimatkunde. Der Artikel in Reins Encyklopädischen Handbuch von E. Scholz kommt zu dem Resultat, dass die Heimatkunde in ihrer Totalität als Prinzip zu denken sei, wenn gleichwohl die geographische Heimatkunde als Fach auftreten könne. Ausser der geographischen wird auch die geschichtliche Heimatkunde für sich angebaut in der „Heimatkunde

[1]) S. Ziller, Materialien zur speziellen Pädagogik, § 139 und Allg. Päd. S. 264.

von Basel", weil es keine allgemein anerkannte Verbindung von geographischer und historischer Heimatkunde gibt. Günther und Schneider sagen in „Beiträge zur Methodik des Unterrichts in der Heimatkunde", die Heimatkunde der unteren Schuljahre bilde den gemeinsamen Stamm für die drei später selbständig auftretenden Unterrichtszweige der Erdkunde, Naturkunde und Geschichte. „Sie ist eine propädeutische Disziplin, aber nicht eine einseitig-geographische, einseitig-naturkundliche oder einseitig-geschichtliche", sondern eine „allgemeine Heimatkunde, welche die einheitliche Lebensgemeinschaft der Heimat gleichmässig nach allen drei genannten Seiten zu betrachten sich vornimmt". Ebenso drückt sich H. Bandemer in Königsberg in seiner „Heimatkunde als Grundlage für den Unterricht in den Realien" (1905) aus. Auch Prüll berücksichtigt in seiner Heimatkunde von Chemnitz nur Geographie und Naturkunde, die Geschichte weist er der Oberstufe zu. —

Darüber kann kein Streit sein, dass die heimatliche Umgebung des Schülers einer unterrichtlichen Bearbeitung bedarf. Es fragt sich aber: Soll diese heimatliche Umgebung als Ganzes im Unterricht vorgeführt werden und sollen die verschiedenen Bestandteile (Stoffe und Betrachtungsweisen) nur als einzelne Seiten dieses Ganzen zur Geltung kommen; oder sollen die in der Heimat aufzufindenden Stoffarten in Fächer eingereiht und dann je für sich einer fortlaufenden Betrachtung unterzogen werden? Im ersteren Fall würde alles, auch das Geschichtliche, Naturkundliche und Sprachliche in Raumvorstellungen eingeordnet und die Heimatkunde in vorbereitende Erdkunde auslaufen. Das wäre Heimatkunde als Fach im Sinn neuerer Lehrpläne. Es wäre dies ein Sammelfach, so wie der frühere Anschauungsunterricht ein „Stammunterricht" war. Es ergäbe sich als Konsequenz, dass die übrigen Fächer: Rechnen, Religion usw. nicht heimatlich anzubauen wären, da sie nicht zur Heimatkunde gehörten. Wollte man sie auch vollends hereinnehmen, so wäre aller Unterricht „Heimatkunde" und eine Teilung desselben nach Fächern aufgehoben. Wir kämen zu dem Jacototschen Grundsatz: „Alles in allem." Die Fächer wurden nach psychologischen, anstatt nach logischen Gesichtspunkten festgesetzt. Nun liegt es aber im Wesen eines Faches, dass es als Disziplin nur Vorstellungen oder Erkenntnisse einer Art und Richtung in sich vereinigt und diese nach objektiven Gesichtspunkten entwickelt. Die Stoffe sind von der Aussen- oder Innenwelt als Gegenstände, objektive Tatsachen und deren Beziehungen gegeben. Die Heimat enthält eine subjektive Beziehung des Kindes zur Aussenwelt, die psychologisch sehr wertvoll ist und daher bei der Stoffbearbeitung beachtet werden muss, die aber für die Stoffauswahl keine Weisung gibt. Mit „Heimat" ist eine ähnliche Beziehung angedeutet wie mit dem Grundsatz: Anschluss des Unbekannten (des Fernen) an das Bekannte (das Nahe). Nach diesem könnte man ebenso wie

Heimatkunde einen Nahunterricht oder einen Wirklichkeitsunterricht verlangen. Es kann daher bei der psychologischen Begründung eines Faches nicht sein Bewenden haben, vielmehr müssen bei Festlegung der Fächer sachliche und logische Unterscheidungen den Ausschlag geben.

Es ist auch eine Forderung der persönlichen Bildung des Zöglings, dass in ihm ein vielseitiges Interesse angebaut werde. Diese Interessen erwachsen aus verschiedenen, je für sich stark betonten Gemütszuständen, die sich dann eben in ihrem geschiedenen Zusammenwirken nachhaltig für Willensentschliessungen erweisen. Deshalb ist auch notwendig, dass die verschiedenen Stoffe in der unterrichtlichen Bearbeitung auseinandergehalten werden. Das ist zum wenigsten auf der „Stufe der Klarheit" (Herbart) zu verlangen, wenn sie dann auch im weiteren Gebrauch verbunden werden.

Sieht man die für die „Heimatkunde" vorgeschriebenen Stoffe näher an, so findet man deutlich Geschichte, Erdkunde und Naturgeschichte darin untergebracht, Zeichnen noch beigezogen. Es ist nicht einzusehen, warum diesen Fächern in der Unterklasse nicht der ihnen von Rechts wegen zukommende Name verbleiben soll? Vielleicht weil sie sich hier als Fächer zu bescheiden, zu elementar ausnehmen? Aber sollen denn die Fächer nur immer so im Lehrplan stehen, wie sie in den Lehrbüchern sich ausnehmen? Will man überhaupt einen fachwissenschaftlichen Unterricht und nicht vielmehr einen schulwissenschaftlichen?[1]) Dann gebe man doch vom ersten Schuljahr an einen heimatkundlichen Unterricht in Geschichte, Erdkunde und Naturgeschichte, aber in so einfacher, elementarer Form, wie es die psychische Natur des Schülers erfordert. Der Lehrer hat dann drei Fächer vor Augen, die er in elementarer Gestalt eben im Ausgehen von heimatlichen Vorstellungen beginnt. Es bleibt ihm überlassen, ob er jedes Fach in den auf dem Stundenplan angesetzten Stunden fortführen, oder aber, was praktischer ist, einen synoptischen Lehrgang anlegen und die auf dem Stundenplan angesetzte Zeit für „Heimatkunde" nur eben für die an die Reihe kommenden Gegenstände dieses oder jenes der Fächer verwenden will. —

Man mag die Sache betrachten wie man will, es ist eben „Heimatkunde" kein Fach, denn sie hat so wenig wie der Anschauungsunterricht einen bestimmten, gleichartigen Stoff.[2]) Sie ist ein Mischfach und mindestens aus 3 Fächern zusammengesetzt, bei denen die Erdkunde wegen ihres assoziativen Charakters zum

[1]) S. Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht, S. 343 ff., 440 u. a. O. Materialien zur speziellen Pädagogik, S. 18 (§ 56). Allgemeine Pädagogik, S. 31, 48, 244 ff.

[2]) S. auch E. Fuss, Der Unterricht im ersten Schuljahr (Dresden, Bleyl und Kaemmerer), S. 55 und Dr. M. Schilling, Päd. Studien 1906, Heft I, S. 10 u. ff.

Hauptfach wird. Unangebracht erscheint uns auch die Bezeichnung eines Faches mit „Kunde". Eine solche begnügt sich mit dem einfachen Kennenlernen, Erfahren und Mitteilen. In der Geographie wurde diese Auffassung des Faches erst in neuerer Zeit überschritten und dieselben dadurch erst zum eigentlichen Lehrfach umgebildet. Da man nun in der Unterklasse noch nicht auf physikalische, ethnographische und politische Erkenntnisse, auf Kulturgeographie abheben konnte, glaubte man wohl, sich mit blosser heimatlicher Erd„kunde" begnügen zu müssen. Allein ein rechter Unterricht muss stets zu Erkenntnissen, zu vertieften Einsichten, zu logischer und ethischer Verarbeitung des Tatsächlichen fortschreiten, wenn auch in der Volksschule und vollends in der Unterklasse in elementarer und elementarster Form. Deshalb rede man nicht von Heimat„kunde", sondern von Heimatgeschichte als Menschen-, Erd- und Naturgeschichte.

Auch die Verschmelzung des heimatkundlichen Stoffes in einer elementaren Geographie ist unhaltbar. Es sollen wohl Raumanschauungen gebildet werden; aber ebenso notwendig ist die Bildung der Zeitanschauung. Wenn man genauer zusieht, so beruht jene auf dieser; denn diese ist die einfache Beziehung des Vorher und Nachher, jene ist solches mehrfach. Die Vorstellung des zeitlichen oder des geschichtlichen Vorgangs ist daher das Element der Raumanschauung. Deswegen lässt sich auch die Raumerfüllung in erzählender Weise geben, wie sich z. B. eine Landschaftsbeschreibung am besten in Form einer Reiseschilderung vorführen lässt. Der geschichtliche oder erzählende Unterricht kann somit viel eher als die geographische Raumdarstellung das Hauptfach der Heimat werden. Der Geschichtsunterricht ist zugleich geeignet, die Konzentrationslinie für die ganze Schulzeit bezw. für den ganzen Lehrplan abzugeben, denn er schliesst sich mit der psychischen Entwicklung des Kindesgeistes am ehesten zusammen, ist derselben am meisten konform und stellt am besten den notwendigen Zusammenhang der Bildung her. Daraus ergibt sich, dass durch den geschichtlichen Unterricht zusammen mit Religion die geistige Höherbildung des Schülers im ganzen gewährleistet wird, indem dieser Unterricht in seinen Hauptpunkten die Konzentrationsmittelpunkte für allen übrigen Unterricht abgeben würde. Es wäre dann dadurch das Unterrichtsziel: vielseitiges Interesse und persönliche Bildung gewährleistet, wiederum nur, wenn sich der Unterricht von der Heimat erhöbe und stets auf dieselbe Bezug nähme. Also sollte nicht Erdkunde, sondern Geschichte die Grundlage des heimatlichen Unterrichts abgeben und dies nicht bloss in den ersten Schuljahren, sondern durch die ganze Schulzeit hindurch. Das heisst aber nichts anderes, als Heimatkunde ist ein Prinzip des Volksschulunterrichts.

Wenn endlich die Heimatkunde als Fach darin ihre Begründung

finden soll, dass es in der Unterklasse eine Notwendigkeit sei, die Vorstellungen des Schülers, welche er mit zur Schule bringt, erst analytisch zu zerlegen, dann im einzelnen zu klären, zu ordnen, zu vergleichen und schliesslich die Begriffsbildung in elementarster Weise durch Reihenbildung zu beginnen, damit der Schüler in der Ausbildung von zutreffenden Anschauungen und in der Ableitung deutlicher Begriffe eine Fertigkeit gewinne; so ist dagegen geltend zu machen, dass sich eine solche formale Fertigkeit nur in und mit dem Stoff bildet, an dem sie gewonnen wird und dass jede Stoffart und jedes Fach seine eigene Logik wie seine eigene Anschauungsweise mit sich führt und es nicht eine allgemeine Fertigkeit gibt, die in dem einen Fach ausgebildet, sich auch auf die übrigen übertragen würde. Es muss deshalb jeder Stoff in seinem Fach erst analytisch zerlegt und nach seinen bekannten Teilen ins Bewusstsein gestellt werden, worauf sich die Behandlung des Neuen anschliesst, die zuletzt durch Vergleichung mit anderem Bekannten zur begrifflichen Abstraktion führt. Die analytische Behandlung ist nicht ein besonderes Fach, sondern eine erste Stufe des Lehrverfahrens in allen Fächern und bei jedem neuen Kapitel. Analyse und Synthese sind überhaupt die einzig möglichen Wege, um zu einer Erkenntnis zu kommen. Sie sind auch die elementaren Bestandteile jeder psychologischen Methode, und wenn sie auch logisch streng zu scheiden sind, so kann doch der Denkvorgang nicht ausschliesslich auch nur bei einem einzigen Fach den einen oder den andern Weg gehen. Wenn ich einen Gedanken, einen Begriff, eine Vorstellung in die Bestandteile zerlege und dann jeden Teil wieder für sich betrachte d. h. weiter zerlege, so drängt sich stets die Notwendigkeit auf, die erhaltenen Teile wieder zusammenzuschauen, zu vereinigen, um das Ganze wieder in der Hand zu haben. Nur das trifft zu, dass das Analysieren der Vorstellungen zu Anfang der Schulzeit mehr Zeit und Gelegenheit wahrzunehmen habe, als in den oberen Schuljahren. Hier soll diese Arbeit von den Schülern selbst vollzogen werden und die Neuaufnahme von Stoff ist dann das Hauptgeschäft. Aber naturnotwendig reicht der analytische Unterricht immer Schritt für Schritt dem synthetischen die Hand und wird so zu einem unerlässlichen Teil des Lehrverfahrens, nicht aber zu einem Glied des Lehrplans, zu einem Fach, wie es die Heimatkunde zu sein scheint.[1])

---

[1]) Über analytischen und synthetischen Unterricht siehe Herbarts „Allgemeine Pädagogik" und Zillers allgemeine Unterrichtsmethodik in „Allgemeine Pädagogik", herausgegeben von Dr. Just § 23 und „Materialien" usw. — Prof. Dr. Th. Vogt, Der analytische und synthetische Unterricht, Jahrbuch des Vereins f. wiss. Päd. 1895, S. 211.

II.

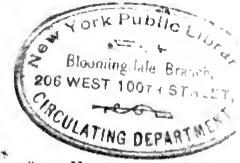
Warum hat sich der Unterricht an die Heimat zu halten, warum sie besonders zu behandeln?

Wir müssen uns noch ganz besonders klar machen, warum der Heimatkunde die grosse Bedeutung für den Schüler und sein Lernen zukommt, die ihr in der pädagogischen Literatur beigelegt wird.

Sie ist in erster Linie Anschauungsunterricht. Wir wissen, dass von der sinnlichen Anschauung die Gedankenbildung am ehesten ihren Ausgang nimmt. Nichts ist im Verstand, das nicht vorher in den Sinnen war, ist ein längst bekanntes Wort. Damit die Sinne die davorstehenden und auf sie einwirkenden Objekte nach ihren Merkmalen und Formen erfassen, müssen ihnen dieselben nahegebracht werden. Es ist also sinnliche Nähe der Unterrichtsgegenstände erforderlich. Die Kinder müssen zu den Gegenständen hingeführt oder die Gegenstände müssen in die Schule gebracht werden. Letzteres ist nicht immer möglich, obwohl man allerlei Ersatzmittel dafür gefunden hat, z. B. Bilder von den Dingen, Modelle und Sammlungen mit je einem Vertreter oder Teilchen des Dings selbst. Die Anschauungsbilder und Anschauungsmittel werden von einer betriebsamen Industrie so reichlich und mannigfaltig angeboten, dass man sozusagen die ganze Welt im Schulkasten finden kann. Das ist aber immerhin nicht die wirkliche Welt. Ein Stein vom weissen Jura ist noch nicht der Jura selbst. Die repräsentative Anschauung ist noch nicht die Anschauung der Wirklichkeit; noch weniger ist es die Bildanschauung. Man wird zwar im Unterricht immer auf diese Hilfsmittel angewiesen sein, wie auch auf die blosse Wortdarstellung, denn die über die Heimat hinausliegenden und durch Schulreisen nicht zu erreichenden Gegenstände der Geographie und Naturkunde lassen sich nicht in die Schule verbringen. Deshalb muss man um so mehr darauf aus sein, alles das, was die Heimat der Anschauung bietet, auch wirklich zum Gegenstand der Untersuchung, Betrachtung und Beobachtung zu nehmen. Ein Wahrnehmungs- und Wirklichkeitsunterricht ist also durchaus notwendig, wenn von reellen Vorstellungen, die auf sinnlichen Empfindungen beruhen, ausgegangen werden soll. Ohne diese bekommt der Unterricht in schwankenden und wankenden, ungenauen und ungefähren Einbildungsvorstellungen ein unsichtbares und schwankendes Fundament. Der Wirklichkeits- und Wahrheitssinn wird begründet, der für eigenes Nachforschen die Grundlage bildet.[1])

Ausser dem Gewinn an Wirklichkeitsgehalt und Wahrheitssinn bringt ein richtiger Anschauungsunterricht an sinnlich nahen Gegen-

[1]) Vgl. Tögel, Didaktik und Wirklichkeit. Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1906.



ständen in die geistige Arbeit eine bestimmte, sachgemässe Form. Stützt er sich auf die Wirklichkeit, so stehen die Dinge in natürlicher Grösse vor Augen. Die dreidimensionale Räumlichkeit kann wahrgenommen werden, die Raumverhältnisse sind richtig gegliedert, das Vorher und Nachher, Ursache und Wirkung lassen sich erkennen. Den Wortbezeichnungen und Gedankenbewegungen für diese Verhältnisse entspricht stets eine wirkliche Vorstellung, ein konkretes Bild, an dem sich der Gedanke emporrankt. Das verleiht dem Denken Klarheit und der Aussage über Gesehenes und Beobachtetes die wünschenswerte Deutlichkeit.

Durch die Schulung der Sinne an sinnlich wahrnehmbaren Gegenständen der Heimat gewinnt der Schüler nicht bloss den Empfindungsgehalt für seine Gedanken, für sein Fühlen und Wollen, sondern er gewinnt auch die richtige und bestimmte, angemessene Formvorstellung und den angepassten sprachlichen Ausdruck. Bei der Übung der Sinne im Sehen und Beobachten wirklicher Gegenstände, ihrer Anordnung und ihrer Zusammenhänge, wird das Auge geschärft, der Schüler lernt sehen, mehr sehen und genauer sehen, fortgesetzt sehen und prüfend, vergleichend beobachten. Man meint, sein Auge habe an Sehkraft gewonnen, obwohl das nicht der Fall ist und hier ein Wort Herbarts gilt: Man sieht nicht mehr, als man weiss. Das Sehen ist eben vom Sehenwollen oder vom jeweiligen Zustand des Bewusstseins abhängig.

Das Sehen richtet sich auf die Form, Bewegung, Farbe und den Stoff der Gegenstände. Der Zweck soll immer auch mit erwogen werden. Das Abschätzen, das Messen, das Beurteilen und Vergleichen schliesst sich als geistige Operation der sinnlichen Tätigkeit an und ein. Die Kinder lernen dann sogar an längst bekannten Gegenständen Neues und das Bild des Gegenstandes prägt sich ihrem Geiste ein, hat an Klarheit gewonnen und dadurch das Interesse erweckt. Mit alledem beginnt ein geistiges Leben in elementarster, anschaulichster Weise, das für die Folgezeit und nach den verschiedensten Richtungen sich zu einer wahren Bildung auswachsen kann.[1])

Die Heimatkunde ist aber nicht bloss richtiger Gegenstandsunterricht, sondern auch der beste D e n k u n t e r r i c h t. Was durch die Sinne an rohen Empfindungen, Eindrücken und Vorstellungen in den kindlichen Geist aufgenommen ist, das wird schon bei seiner Vereinigung im Bewusstsein geglättet, aufeinander bezogen und nach Grund und Folge, Ding und Merkmal usw. verknüpft. Die Vorstellungen werden dann weiterhin in die Sprache, in Zeichen, Symbole und Begriffe umgesetzt. Dieser fortgesetzte Umsatz der

---

[1]) S. bei Scheller, Naturgeschichtliche Lehrausflüge, eine kurze Zusammenfassung der Grundsätze für anschauliche Gestaltung des Unterrichts. S. 4—5.

Empfindungen und Gedanken ist unser geistiges Leben, ist geistige Kräfteübung. Werden diese Kräfteübungen recht gegenständlich, so dass das Kind gleichsam der Zuschauer ihres eigenen Spieles wird, dass es sieht, wie sich die Vorstellungen aus Erfahrungen abnehmen und sammeln lassen, wie sie gegenseitig sich verknüpfen, einander entgegenstellen lassen, wie sie unter höherem Gesichtspunkt sich wieder einigen, wie sie auf andere Gesichtspunkte: Nutzen, Schaden, Brauchbarkeit, Unbrauchbarkeit, Schönheit, Hässlichkeit, Zweck, Ursache, Beständigkeit, Vergänglichkeit u. a. m. bezogen werden können, wie dabei Urteile sich ergeben und eine in den Dingen selbst liegende oder begründete Wertschätzung erwächst, so macht es eine Erfahrung von den Vergnügungen des Verstandes, des Urteilens, Schliessens und Begriffebildens, das die Quellen der Erkenntnis öffnet.[1]) Auf diesem Schaffen und Mitschaffen des Kindesgeistes beruht der wahre Unterricht, und der Anschluss an sinnlich erworbene Vorstellungen gibt unmittelbare Gelegenheit und Veranlassung zu denkendem Tun. Auf demselben beruht die Einführung, das Verständnis und die spätere Teilnahme des Menschen an der Kulturarbeit. Der seitherige Unterricht war in der Hauptsache Tradition von Wissensstoffen, er muss zum Selbsterwerben (zur Okkupation) vom Beginn der Schulzeit ab anleiten und sich deshalb unausgesetzt auf dem Boden der Heimat anbauen.

Die Heimatkunde ergibt weiter auch den richtigen Beschäftigungsunterricht. Hier kann bei allem Lernen immer gleich zur Anwendung übergegangen werden. Es können Beobachtungsaufgaben gelöst werden, die die Kinder ausserhalb der Schulzeit in Anspruch nehmen. Sie müssen beachten, was die Leute sagen und erzählen, welche naive Ansichten von den Dingen und Vorgängen in der Natur gehegt werden, welche Sitten und volkstümliche Reden, Ansichten, Gebräuche und Arbeiten in ihrem Umkreis sich finden. Sie sollen mit offenen Augen und denkendem Geiste die Vorgänge im Natur-, Volks-, Familien-, Gemeinde- und kirchlichen Leben verfolgen und so selbst das Material zu den unterrichtlichen Besprechungen beibringen. Dadurch geht der Unterricht ins Leben ein und gewinnt bei den Schülern konkreten Gehalt. Andererseits müssen die Schüler auch wieder das im Unterricht Gelernte am Leben prüfen, müssen es anwenden und sich darin üben. Sie müssen hinterher an der Wirklichkeit ausmachen, ob es sich so verhält, wie in der Schule gelehrt wurde. Sie müssen im täglichen Handel und Wandel beobachten, was ein religiös-sittlicher Unterricht als richtig und nachahmenswürdig aufgestellt hat. Sie müssen also ihre Erkenntnis im Wollen und

[1]) Vgl des Verfassers Neue Schulkunst, Bd. I; Spezielle Didaktik (Die Lehrkunst). Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1906.

Handeln hervorleuchten lassen, wenn anders Früchte zur Reife kommen sollen. Dabei muss mit Kleinem, Unscheinbarem, Einzelnem begonnen werden, wenn etwas Grosses, eine Person erwachsen soll. Und dieses Kleine und Unscheinbare, aber konkret Wirkliche, lässt sich nur im Umgangs- und Erfahrungskreis der Kinder, im heimatlichen Leben ins Werk setzen. Die Heimat bildet somit das Übungsfeld des werdenden Charakters, des denkenden und probierenden Schülers; sie ist die notwendige Ergänzung zur Schule.[1])

In der Heimat findet sich auch die beste Gelegenheit zu einem beglückenden und veredelnden Kunstunterricht.

Die von der Heimat dargebotenen Naturbilder: die Berge, die Täler, die weidenden Herden, der Wald mit seinem jungen Grün oder in seiner Herbstfarbe, der Bach oder Fluss, die Bäume des Gebirges, das glühende Abendrot und noch so hundert andere prägen sich dem Gefühl und Gemüt unauslöschlich ein und sie sind es dann, durch die jedes neue Bild erfasst, durch die jede Illusion, sei sie durch Malerei oder Poesie bewirkt, hervorgerufen wird. Deshalb müssen hier die Elemente des künstlerischen Empfindens gewonnen werden. Was ein plätschernder Bach, ein ruhig-still-bewegter See, ein tiefblauer Himmel, ein wogendes Ährenfeld ist, das lässt sich schlechterdings nicht mit Worten sagen, sondern nur in deutlichen Erinnerungen vorstellen. Mit Kindern, die aus ihrem Heimatleben im Umgang mit der Natur einen reichen Schatz solcher Vorstellungen aus Haus und Feld, Wiese und Wald mitbringen, lässt sich über Naturschönheit reden. Sie verstehen, was es heisst: „Morgen ist Feiertag! Wie will ich spielen im grünen Hag, wie will ich springen durch Tal und Höhn, wie will ich pflücken viel Blumen schön! Dem Anger, dem bin ich hold!“ Sie kennen die Vögel, die Blumen nicht nur dem Namen nach und im allgemeinen, sondern sie unterscheiden sie am Ruf, am Standort u. dgl. Sie wissen, „wo die Mandeln rötlich blühen, wo die heisse Traube winkt, und die Rosen schöner glühen, und das Mondlicht goldner blinkt“.

Die Heimat bietet den rechten Kunstanschauungsunterricht. Wer hier nicht zum Gefühl des Schönen und Erhabenen gelangt, der wird es in der Fremde nicht erhaschen; wer hier nicht ein reiches Arsenal von Gefühlstönen einsammelt, der wird später nie die Harmonie des Schönen erlauschen. Freilich ist hier das Schöne noch eingewickelt in die mitschwingenden Herzenstöne der Sympathie, der Heimatliebe, der Jugendlust, der Sinnesfreude, der religiösen Schauer und des Abschiedwehs. Aber gerade diese bodenständige Ursprünglichkeit sichert ihm einen starken Wuchs,

[1]) Herbart hat daher mit allem Recht dem Unterricht die Aufgabe gestellt, Erfahrung und Umgang des Schülers zu ergänzen. S. dessen „Allg. Päd.“.

wenn nur vom Hause und von der Schule das Schönheitsgefühl ein wenig genährt und geleitet wird. Ausser dem Naturschönen stellt sich auch manches Schöne in der Baukunst an Kirchen und altertümlichen Gebäuden, an Gemälden und Denkmälern vor Augen, das mit Nutzen für die Bildung des Kindes verwertet werden kann. Jedenfalls aber drückt sich beim täglichen Sehen in der Jugend die Erinnerung daran so unverwischlich dem Gedächtnis ein, dass sie bei späterer Gelegenheit mit elementarer Gewalt erwacht und dann ihre bildende Kraft entfaltet. Deshalb muss der Unterricht beim Betrachten des Schönen seine Anleihe bei der Heimat des Kindes machen und Kräfte für die Erstehung und Entwicklung der künstlerischen Anlage im Kinde aus der Heimatkunde gewinnen.[1])

Anschluss an Heimat und Wirklichkeit ist aber auch Bedingung für Entstehung eines richtigen Interesses im Kinde. Aus blossem Wortwissen und blassen, undeutlichen Anschauungen entsteht kein weiterstrebendes Interesse. Dazu müssen konkrete Vorstellungsgebilde antreiben. Was die Kinder mit eigenen Augen sehen, das ist ihnen fassbar und verbindet sich mit Gefühls- und Lebenswerten, die zum Wollen und Handeln veranlassen. Solche Aufgaben, die das Kind durch Selbsttätigkeit löst, lassen sich an und in der Heimat leicht stellen. Das Kind erlebt dann die Freude des Selbstfindens und bekommt so einen Forschertrieb, der seinem Lernen die nötige Würze und Beweglichkeit verleiht. Es ermüdet viel weniger als an den blossen Einbildungsvorstellungen. Es denkt in und mit den Dingen. Es beschäftigt sich mit ihnen auch ausser der Schulzeit. Es wird gelernt, ohne dass man vom Lernen weiss.

An der Heimat lassen sich auch die verschiedenen Interessen gleicherweise ausbilden: das empirische, das spekulative, das ästhetische, das sympathetische, soziale, religiöse und praktische. Durch Anschluss an die Heimat erhält somit der Unterricht Vielseitigkeit, Gründlichkeit und Beweglichkeit. Da sich aller übrige Unterricht damit verbinden lässt, so ist die Heimatkunde imstande, das Interesse des Schülers zu schaffen. Damit wird der Unterrichtszweck erreicht, der durch die Anlegung des Unterrichts aufs Wortwissen, Hersagen, Üben u. dgl. gewöhnlich verfehlt wird.

Ein Unterricht, der heimatkundlich gestaltet wird, hat auch nicht weit zur Einheitlichkeit, zur Konzentration. Für die Formfächer bieten die Sachgegenstände den Inhalt. Man rechnet dann mit wohlbekannten oder leicht mess-, wäg- und zählbaren Dingen aus dem heimatlichen Anschauungskreis. Damit wird die Sachkenntnis nach der Seite der Quantität erweitert. Man schreibt und liest von leicht vorstellbaren Dingen der Heimat; damit kommt Inhalt in die Schreib- und Leseübungen und man hält sich fern von

[1]) Ausführliche Darstellung dieses Punktes findet man bei E. Scheller, Naturgeschichtliche Lehrausflüge, S. 16—22.

unverstandenem Zeug. Man zeichnet, was man mit den Augen wahrnehmen kann; damit erhält die Form ihre Ausfüllung. Die Sprache wird gegenständlich und wahr. Andere, geschichtliche Vorgänge werden in der Heimat lokalisiert und kommen dadurch wohl in eine eigentümliche Beleuchtung, aber auch zugleich in greifbare Nähe. Steht man so auf festem Grund und Boden, so kann die Phantasie hin und wieder weit ins Unbekannte und Nebelgraue hinausschweifen, der Mensch bleibt doch stets zu Hause und behält sein geistiges Gleichgewicht. Die Raumform, auf die hier alles übertragen und konzentriert wird, ist aber auch zugleich die beste Reihenform. Und so können sich die Vorstellungsreihen, aus deren Bildung das Lernen besteht, mit Leichtigkeit an jene anknüpfen und sich ihr einfügen. Dann bleibt der Schüler vor Zerstreuung bewahrt und weiss bei Befragung, dass er aus seinem bekannten heimischen Vorstellungskreis die Hilfen zum weiteren Denken zu holen hat. Dann werden Gefühlsleben, Erkenntnisse und praktisches Streben des Kindes zusammengehalten, unterstützen und fördern einander und es erwächst ein einheitlicher Mensch, es wird in richtigem Sinn fürs Leben erzogen.

Endlich liegt ein Vorzug des heimatlichen Unterrichts in seiner Förderung der Personbildung. Schon die Hervorrufung des vielseitigen Interesse bereitet den Schüler innerlich vor, zum Wollen und Handeln im gewiesenen Gebiet fortzuschreiten. Bei solchem Unterricht wird dem Kind nicht leicht etwas zugemutet, was es nicht leisten könnte. Die Natur und Fähigkeit des Schülers wird berücksichtigt. Solches verlangte schon Rousseau, und Pestalozzi forderte vom Unterricht die Naturgemässheit. Dieselbe wurde jedoch bei den geltenden Lehrplänen wenig in Rechnung genommen. Anstatt mit Sachen wurde mit Worten und Zeichen gewirtschaftet. Anstatt dem Kinde zu gewähren, so zu denken und zu reden, wie es versteht und empfindet, mutete man ihm möglichst bald zu, in fremder, hochdeutscher d. h. Lehrersprache zu reden, ungreifbare, abstrakte Dinge zu denken und sein Sinnen und Fühlen weltabgeschieden in der Schule anzubauen. In der Heimatkunde soll das Kind Gelegenheit erhalten, aus dem eigenen Ich zu wachsen und sich zu entfalten. Aufrichtigkeit, Sachgemässheit ist erste Forderung, und der Lehrer kann sich ganz der kindlichen Auffassung anschliessen. Er kann sich zum Kinde herunterlassen, mit ihm weitergehen und erfährt es so, was sich dem Kinde lehren lässt, wie weit sich die Aufnahmefähigkeit und der Verstand desselben erstrecken. Man muss doch immer in erster Linie fragen: Was bringt das Kind zum Unterricht mit? Reicht sein bereits erworbener Besitz aus, das Neue zu erfassen oder nicht? — Der heimatkundliche Unterricht kann am besten hierzu Veranlassung und den nötigen Aufschluss geben. Wie manches, das im späteren Schulunterricht dem Kinde auf guten Glauben hin mitgeteilt wird

und das es sich einprägen soll, würde beiseite gelassen oder durch eine ausreichende Heimatkunde unterbaut, wenn man sich über die Entstehung der Vorstellungen erst richtige Klarheit verschaffen würde! Die Leistungsfähigkeit des Kindes beachten, heisst nichts anderes, als seine Personbildung fördern. Man meint wohl, die Auffassungsfähigkeit des Kindes lasse sich auf künstlichem Wege etwa durch Bilder, häufigen Gebrauch der Kreide und einer einfachen, klaren, deutlichen Rede erhöhen. Allein kein Bild und kein Wort können eigene Erfahrungen ersetzen. Sie können dieselben nur, wo sie bereits vorhanden ist, wachrufen. Es müssen deswegen in der Heimatkunde alle Anschauungsmöglichkeiten dem Kinde eröffnet werden, in Geschichte, Naturkunde, Geographie, Zeichnen und Rechnen. Namentlich muss das Kind in der Vorbereitung der Geschichte eigene geschichtliche Erlebnisse gemacht haben, sonst kann es Geschichte niemals verstehen. Es muss auch von dem, was das Volk an selbstgemachten naiven Vorstellungen über das Natur- und Geistesleben besitzt, etwas — und nicht nur zerstreutes Einzelne — in sich aufgenommen haben, wenn es aus sich selbst wachsen soll. Denn das bewusst logische Denken geht aus dem träumerischen, ahnungsvollen und oft phantastischen Denken hervor, und wie im Volk und in der Wissenschaft diese Voraussetzung eine natürliche ist, so ist sie es auch bei jedem Kinde. Jene naiven Vorstellungen klingen im Gemüte auch noch auf späteren Altersstufen nach und geben der Sache jenen unvergleichlichen poetischen Reiz, der unmittelbar ins Reich des Idealen übergeht, in welchem der Mensch erst seine eigentliche Heimat findet. (Man vergleiche die Vorstellungen vom Christkind, von den Zwergen, vom Storch, der die Kinder bringt!) In jedem Ort lassen sich eine Menge solcher naiven Vorstellungen in den Volksüberlieferungen auffinden, in Märchen, Geschichtchen, Kinderliedchen u. dgl. auffassen und in der Heimatkunde verwerten, so dass das Kind sich darin daheim findet und sich durch dieselben in seinem Geistesleben weiter entwickelt. Der Unterricht wird dadurch populär, dass er von dem ausgeht, was das Kind vom Vater, von den Leuten gehört hat, auch z. B. in der Naturlehre die darin liegenden richtigen Gedanken von unzutreffenden Meinungen absondert und so die Brücke zur wissenschaftlichen Auffassung findet (z. B. „Ein böser Tau hat die Blüten verdorben." Manche Wetterregeln u. dgl.). Peter Hebel ist ein Meister in solchen Darstellungen. Das Wissen des Kindes muss ein selbstgewachsenes sein, es muss nach und nach aus individuellen und volkstümlichen Vorstellungen herauswachsen, wenn es persönlicher Besitz werden soll und nicht bloss angelerntes Zeug. Dadurch wird das Kind wahrhaftig und aufrichtig.[1]) Das gehört

[1]) Die erziehliche Wirkung des naturkundlichen Unterrichts s. E. Scheller, Naturgeschichtliche Lehrausflüge, S. 12—16.

zur Personbildung und ist durch die Heimatkunde bedingt. Dadurch kommt auch Zusammenhang und Stetigkeit in die Bildung des Kindes. Solche verlangte schon Pestalozzi in der „Lückenlosigkeit" des Unterrichtsganges. Die Sache ist aber, da sie in den Gegenständen des Unterrichts anstatt im Schüler gesucht wurde, sehr ins Gegenteil der ursprünglichen Meinung umgeschlagen. Der innere Zusammenhang der Vorstellungen und Gedanken, die geistige Entwicklung des Kindes verlangt Einstimmigkeit. Ohne solche ist keine Personbildung. Die Heimatkunde gibt dann dem Kinde die Gelegenheit, seine Gedanken ins Leben zu übertragen, sein Wissen anzuwenden und zu betätigen. Sein Wissen wird dann nicht zum toten Besitz, sondern ein lebendiges Können. Pestalozzi warnte eindringlich vor Kenntnissen ohne Fertigkeiten. Der Mensch soll fürs Leben, für seine individuelle Einstellung ins Leben, seine „Individuallage" vorbereitet werden. Das ist dann der Fall, wenn er sein Wissen persönlich anwendet, wenn er darin aufgeht und das Gelernte nicht als eine Last, einen unnötigen Kram mit sich schleppt. Das Lernen muss also tiefer gehen als bloss ins Gedächtnis; es muss das Gefühl des Könnens, der eigenen Kraft hinterlassen, sonst erwächst nie eine gebildete Persönlichkeit, ein tatkräftiger, praktischer Mensch. Wo anders aber ist ein solch tiefgehender, naturgemässer, angepasster und stetiger, zur unmittelbaren Anwendung fortschreitender Unterricht möglich, als eben in demjenigen elementaren Teil der Unterrichtsfächer, die aus der Heimat ihre Nahrung ziehen.

Wir wissen nun, warum sich der Unterricht an die Heimat zu halten, diese ganz besonders zu behandeln hat.

Im Anschluss an die Heimat gewinnt das Kind richtige Anschauungen, die auf Wirklichkeit, Klarheit und Deutlichkeit beruhen, es wird veranlasst, zutreffende Denkoperationen zu vollziehen und erhält Gelegenheit zur Beschäftigung im behandelten Unterrichtsgebiet, es gewinnt die Grundlage zur ästhetischen Auffassung der Natur- und der Kunstdinge, es erwacht und entfaltet sich ein vielseitiges Interesse, eine natürliche Einheitlichkeit seines Gedankenkreises (Konzentration) und wertvolle Förderung in der Personbildung. Ein gediegener, pädagogisch richtiger Unterricht ist ohne Heimatkunde gar nicht denkbar und somit die Heimatkunde psychologisch und ethisch betrachtet ein notwendiges Glied des gesamten Lehrplans.

Schluss folgt.

B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

I.

Bericht über die 40. Jahresversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Magdeburg.

Von Fr. Franke.

Die Vorversammlung am zweiten Feiertage abends stellte zunächst die unten befolgte Reihe der Arbeiten des Jahrbuches als Tagesordnung fest. Alsdann folgte eine ziemliche Reihe der üblichen Mitteilungen aus den Orts- und Landschaftsvereinen. Aus dem Rheinlande, und zwar ziemlich von der holländischen Grenze her war ein Mitglied erschienen und konnte mancherlei aus Rheinland, Westfalen und Holland erzählen. Aus Göttingen berichtete ein Mitglied, dass auch dort ein Herbartkränzchen entstanden ist und, wie schon so oft geschehen ist, seine Arbeit mit der Lektüre der Ethik von Nahlowsky begonnen hat. Die Mitteilungen gingen mehrfach über in eine Aussprache über die Zeitlage überhaupt, wozu der neue erste Vorsitzende, Prof. Rein, ein ansehnliches Teil beitrug.

Am Dienstag früh begann derselbe, nachdem Rektor Sachse die Erschienenen begrüsst hatte, die erste Hauptversammlung mit einer kurzen Ansprache, worin er die Frage erörterte, ob unser Verein noch eine notwendige Aufgabe erfülle. Herbartische Gedanken durchdringen die pädagogische Literatur und zeigen sich auch immer deutlicher in Schulgesetzen, Verordnungen und Einrichtungen. Aber gleichzeitig erleben wir es, dass man von verschiedenen Seiten gegen unsere Richtung Sturm läuft und trotz der sehr verschiedenen Motive in dem Rufe einig ist, Herbart sei veraltet. Und wie die Anerkennung unserer Gedanken noch keineswegs gesichert ist, so sind wir auch nicht der Ansicht, dass wir die Triebkraft unserer Gedanken bereits erschöpft hätten. Unsere Stelle kann auch keine der Richtungen, die sich gegenwärtig geltend zu machen suchen, ausfüllen. Wir dürfen und wollen also die Arbeit nicht niederlegen. Nach gewissen Wahrnehmungen (Redner verwies unter anderem auf Dr. Zimmers Übersicht über die Herbartforschung, vgl. das 2. Heft dieses Jahrganges der Päd. Stud.) ist auch die literarische Beschäftigung mit Herbart wieder im Zunehmen begriffen; insbesondere muss es unser Bestreben sein, noch mehr Vertreter der höheren Schulen und der Lehrerseminare zu gewinnen, damit unser Verein, der von Anfang an Vertreter aller Schularten in sich vereinigt hat, immer mehr die Einheit aller erziehenden Tätigkeit zum Ausdruck bringe. —

Alsdann begann die Diskussion der Arbeiten des 40. Jahrbuches, die auch in den zwei Tagen zu Ende geführt wurde; allerdings wurde wohl angesichts der reichen Tagesordnung manches Anliegen zurückgehalten.

1. Zillig beurteilt in dem Schlusse seiner Arbeit den Altruismus von dem Standpunkte des Christentums aus. Man unterliess es, zu seinen Ausführungen über das Wesen des Christentums Stellung zu nehmen, weil darüber

ohne Not lange Erörterungen entstehen könnten; das Allgemeingültige sei für uns gegeben in der vorjährigen Verhandlung über den Altruismus vom Standpunkte der Ethik. Trotzdem betrachtete man die diesjährige Fortsetzung als dankenswert, da die philosophische Ethik nicht jedermann bekannt ist oder für andere mit der philosophischen Formulierung die Spaltungen beginnen. Ausstellungen knüpften sich aber daran, dass Zillig den Altruismus bloss als Sammelnamen für falsche ethische Anschauungen benutzt. Im Grunde will er den sozialen Eudämonismus treffen und zeigt, dass er aus dem individuellen Eudämonismus, d. h. aus dem Egoismus hervorgegangen ist. Von Ihering wurde ein Ausspruch angeführt, nach welchem man für sich selbst sorgt, indem man für andere sorgt; desgleichen zeigte man, dass die konsequente Form dessen, was Zillig bekämpft, bei Mill vorhanden ist. Daneben gibt es aber auch Leute, welche, mehr an den Wortsinn als an die historische Bedeutung sich anlehend, unter Altruismus das wirklich selbstlose Wirken für andere verstehen, das allerdings christlich erst wird durch Beziehung auf den göttlichen Willen.

Gegen Zilligs Charakteristik der naturwissenschaftlichen Denkweise wird dann bemerkt, dass der Darwin-Haeckelsche Monismus doch nur eine Richtung der Naturwissenschaft sei. Dass die Naturwissenschaft an strenger Kausalität festhält, gehört zu ihrem Wesen; das ist auch in Herbarts Philosophie begründet, und Zillig selbst sagt ausdrücklich, „dass die Religion nach Wesen, Organ ihrer Gedanken und Grund ihrer Zuversicht etwas anderes als die Wissenschaft ist“ (Jahrb. S. 325). Der Anhänger der Naturwissenschaft brauche nicht die sittlichen Tatsachen zu leugnen.

Eine über das richtige Mass hinausgehende Schärfe findet man auch in Zilligs Ausführungen gegen den Staat als Schulherrn. Er folgt dabei dem alten Begriff vom Staate, nach welchem sich die Tätigkeit desselben auf Polizei, Justiz, Steuerwesen, Militär und Äusseres beschränkte. Aber auch Herbart dehnte ausdrücklich diesen engen Begriff auf das Bildungswesen aus (man vgl. das II. Buch seiner Allg. prakt. Philos.), und das stimmt wiederum zu Zilligs Auffassung, dass der Staat eine „gottgewollte“, d. h. doch eine sittliche Einrichtung, nicht ein blosses Naturprodukt sei. Was er mit Recht bekämpft, ist nur die bureaukratische Art und Neigung vieler Vertreter des Staates. Im wahren Interesse des Staates liegt es aber gerade, möglichst weit zu dezentralisieren und die kleineren Gemeinschaften und die einzelnen Arbeiter möglichst frei arbeiten zu lassen, während unter jener Verwaltungsform, wie Zillig angibt, die Wirksamkeit der „freistrebenden geistigen Kräfte“ erlischt.

Im ganzen hält man dann auch Zilligs Kampf in Hinsicht auf Erziehung und Unterricht für berechtigt; der Lehrplan würde nach den Grundsätzen des Altruismus und derjenigen Gedankenrichtungen, die sich damit verbunden zeigen, eine sehr unpädagogische Gestalt annehmen. Zillig hat dem Umstande, dass Kerschensteiner so heftig gegen unsere Lehren vom Interesse, von der Bedeutung des Gedankenkreises kämpft, bis auf die Wurzeln nachzugehen versucht. Es werden aber wie im vorigen Jahre Zweifel geäussert, ob er dem Gegner, der ihm als Repräsentant des Altruismus gilt, allenthalben gerecht geworden sei und ob er gemäss der Dörpfeldschen Regel seine Polemik durchgängig darauf eingerichtet habe, den Gegner nicht zurückzustossen, sondern zu überzeugen.

(Was über die Unterscheidung des Erziehungs- und des Bildungsideals, gegen die Verfrühung der Berufsbildung u. a. vorgebracht wurde, deckt sich notwendigerweise z. T. mit den vorjährigen Erörterungen; man vergleiche die „Erläuterungen“ zum 39. Jahrb. des Vereins.)

2. Hahns Arbeit über Auswahl und Anordnung des Stoffes im Berliner Lehrplan hätte, wenn die Zeit dazu vorhanden gewesen wäre, eine noch weit ausgedehntere Diskussion veranlassen können, als sie ohnehin schon fand. Der Verf. sucht in manchen Punkten die nächsten Schritte, die bei einigem guten Willen getan werden könnten, zu erleichtern und begibt sich damit auf eine gewisse Mitte zwischen dem, was in den noch geltenden Einrichtungen verbesserungsbedürftig erscheint, und dem, was im Verein unabhängig von solchen Rücksichten bisher vertreten worden ist. So fällt das, was Hahn will, genau besehen nicht unter die eigentlichen Aufgaben des Vereins, sondern in das Arbeitgebiet landschaftlicher Vereine. Immerhin setzt aber diese speziellere Tätigkeit, wenn sie in rechter Weise wirken soll, allgemeinere Vertiefungen und Besinnungen voraus, und so hat die Verhandlung, indem sie nicht den Fächern einzeln nachging, sondern bei einigen Hauptfragen verweilte, einer künftigen Revision des für ganz Deutschland bedeutungsvollen Berliner Planes durch Lockerung und Einteilung des Bodens vorgearbeitet. Die Erörterungen gingen aus von der Gruppierung der Lehrfächer, weil man bei Hahn die Auseinandersetzung mit Ziller, Dörpfeld und Willmann vermisste. Er glaubt nun, dass seine Gruppierung in der Hauptsache „Dörpfeldisch“ sei. Rein stellt daneben die fortgebildete Form, welche aus seiner „Pädagogik in systematischer Darstellung“ (II. Band S. 291 ff.), aus dem „Enc. Handbuch“ (Art. Lehrplan) und z. T. schon aus den „Schuljahren“ bekannt ist. Sie unterscheidet zunächst mit Herbart die beiden grossen Gebiete Menschenleben und Natur und führt in jedem Herbarts Einteilung in Sachen, Formen und Zeichen durch. Das ist jedem, der Dörpfelds Theorie des Lehrplans kennt, geläufig. Hahn gegenüber aber werden dadurch Turnen und Handarbeiten, die zur Zeit „ausserhalb des Lehrplans stehen“, auf eine höhere Stelle gehoben. Ebenso wird dem Zeichenunterricht, der im Berliner Plane nur der Übung der Darstellung dienen soll, in Natur und Kunst auch eine sachliche Seite gegeben. Damit wird aber der besondere Kunstanschauungsunterricht, den Hahn neben das bloss technische Zeichen stellt, überflüssig.

Ein anderer Hauptpunkt war, dass Hahn bei mehreren Fächern ein zweimaliges Durchlaufen des konkreten Stoffes vorschlägt, nämlich ein stofflich begrenztes mit vorwiegend empirischer und ein stofflich erweitertes mit vorwiegend spekulativer Behandlung. Darüber kann man die ausführlichen Verhandlungen des Vereins von 1901 (Erläuterungen zum 33. Jahrbuch) vergleichen. Die diesjährige Besprechung verflocht sich mit dem folgenden Gegenstand:

3. Hahn, Besprechung des im Berliner Lehrplan empfohlenen Lehrverfahrens. Ein Redner wenigstens fand, dass er hier die Theorie des Lehrverfahrens zu sehr nach seiner Umformung dieses Planes gestalte: dem Anschauungsunterricht der Unterstufe weise er das analytische Unterrichtsverfahren, der zweiten, empirischen Stufe den darstellenden Unterricht, der mehr spekulativen Stufe das synthetische Unterrichtsverfahren zu. Dieses Bestreben gehabt zu haben, wies Verf. ab. Die Theorie des Lehrverfahrens braucht aber trotz

allen darauf verwendeten Scharfsinnes immer noch weitere Klärung; insbesondere oder wenigstens zunächst scheint es darauf anzukommen, zu zeigen, wenn man Herbarts Forderungen an das Unterrichtsverfahren erfüllt zu haben glauben dürfe. Eine besondere Bedeutung gewinnt dies alles noch dadurch, dass Hahn auch die Ansicht vertritt, das entscheidende Wort über die Konzentration des Unterrichts könne nicht im Stoffplan, sondern nur in methodischen Forderungen ausgesprochen werden. Das war, wird bemerkt, Stoys Standpunkt, der damit Herbarts Ansicht zu treffen meinte, aber doch auch über die Anarchie im Lehrplane klagen musste. Was das Lehrverfahren für wertvolle Assoziationen tun kann, wird immer das Erste bleiben, weil es sich versuchen lässt, ohne dass man auf die Einsicht und Nachgiebigkeit der Behörden zu warten braucht. Dass diese Massregeln aber nicht ausreichen, hat Ziller in seiner Grundlegung gezeigt und sich dabei auf dem Grunde Herbartischer Gedanken bewegt. Bis zum Erscheinen des vollständigen Berichtes sei nochmals auf die Erläuterungen von 1901 verwiesen.

4. Am Mittwoch früh wandte man sich zu O. Conrads übersichtlichen Mitteilungen: Erziehung und Schule in Wundts Ethik. Die Äusserungen der Redner waren allerdings mit Ausnahme des letzten Punktes (die Arten der Schulen) fast nur kritischer Art, während Conrad im ganzen seine Kritik zurückhält. Darauf, dass Wundt die Ethik aus der Psychologie ableitet, führt das Folgende wieder. Dass sich das richtige sittliche Urteil auch in einem System geltend macht, in dem es in einer unangemessenen Abhängigkeit gehalten wird, ist gleichfalls in der Geschichte der Philosophie schon oft gezeigt worden. Es wurde hier auf ein Wort von Stuart Will hingewiesen, der trotz seines Utilitarismus sagen konnte, er hätte lieber ein unbefriedigter Sokrates sein mögen als ein befriedigtes Schwein. In Wundts Ethik zeigt sich das richtige sittliche Empfinden aber zu einseitig darin, dass vor allem die Kraft und Umsicht, mit welcher man an der Kulturarbeit teilnimmt, betont wird. So wird die Frage, was Wundts Idealismus genau besehen ist, die Hauptfrage. Er glaubt an einen Fortschritt wie wir; aber für das, was Fortschritt ist, fehlt der Massstab: dem Idealismus fehlen die Ideen! Kant und die Rationalisten hielten als das zur Religion unbedingt Erforderliche fest: Gott, Freiheit und Unsterblichkeit; davon kann Wundt eigentlich nichts annehmen, schon infolge seines aktuellen Seelenbegriffs. Er fasst wohl überhaupt „Religion“ in einem uns Deutschen fremden Sinne auf als Begeisterung für ein Unerreichbares, wonach auch die russischen Nihilisten als besonders religiös gelten müssen und bezeichnet worden sind. Wo bei den Unterrichtsfächern Naturkunde, Staatslehre und Geschichte als das niedere Trivium bezeichnet werden, dem die drei konzentrischen Kreise Persönlichkeit, Staat und Menschheit entsprechen, da wird selbst Conrad aus der Reserve des blossen Darstellers heraus zu der Bemerkung getrieben, es handle sich dabei „mehr um theoretische Konstruktion, nicht um empirische Pädagogik“. Bei der Frage, wer erziehen solle, geht Wundt zwar von der Familie aus, bei der staatlichen Schulerziehung aber ist von einer Beteiligung der Familienvertreter usw. keine Rede mehr. Im ganzen bietet das, was in lehrreicher Kürze aus Wundts Philosophie mitgeteilt ist, ein Spiegelbild der gegenwärtigen Strömungen. Der Fortschritt, der wirklich da ist, wird anerkannt als das Rechte,

aber indem man sich das fortgesetzt denkt, erscheint der Einzelne ausgeliefert an die jeweilig vorhandene Strömung, man kommt ab von dem sittlichen Persönlichkeitsideal. Die ganze „Entwicklung“, auf die man so viel Gewicht legt, wird zu sehr an die Wirklichkeit gebunden, während wir uns der Wirklichkeit immer mit dem Rechte der Kritik gegenüberstellen.

Schluss folgt.

II.

Das Schulwesen in Württemberg 1905/6.

Die amtliche Statistik über die pädagogischen Verhältnisse Württembergs ist zum Abschluss gelangt. Nach den statistischen Erhebungen am 1. Januar 1906 waren in Württemberg 2317 gewöhnliche Volksschulen vorhanden, die sich auf 2097 Ortschaften verteilten. Von diesen Volksschulen umfassten 1115 nur eine Klasse, während 661 zwei Schulklassen besassen. Den ausschliesslichen Charakter von Knabenschulen hatten 69 mit insgesamt 456 Schulklassen; auf der gleichen Basis war dieselbe Anzahl Mädchenschulen vorhanden, die einige Klassen mehr, nämlich 478 Schulklassen, führten. Der Rest von 2179 entfällt auf die gemischten Schulen, die über 4141 Schulklassen verfügten. Unter diesen letzteren Schulklassen befanden sich 693 Oberklassen fünf- und mehrklassiger Schulen, in denen die Erteilung des Unterrichts für Knaben und Mädchen gesondert erfolgte. Neben diesen allgemeinen Volksschulen bestanden 41 Mittelschulen und sehr beachtenswerter Weise 24 israelitische Volksschulen. Die Gesamtheit dieser Schulen beläuft sich auf 2382, die einschliesslich zweier Hilfsklassen für Schwachbegabte 5308 Schulklassen zählten. In annähernd einem Viertel der Gesamtzahl, nämlich 1383 Schulklassen, musste die Erteilung von Abteilungsunterricht wegen Überfüllung, Raum- und Lehrermangels vor sich gehen.

Die Zahl der vorhandenen „Lehrstellen“ bezifferte sich auf 5318, hiervon waren 3889 ständige, einschliesslich 75 Lehrerinnen, und 1355 Stellen für unständige Lehrer und Lehrerinnen. Ausserdem waren 74 sogenannte Schulamtsverwesereien vorhanden. Die Zahl der Schulkinder belief sich mit Einschluss von 1746 Zöglingen der Rettungsanstalten und von 1119 Zöglingen der „weiteren Privatschulen“ auf insgesamt 319 515. Hiervon entfielen auf die Knaben 151 479 und auf die Mädchen 168 036 Schulpflichtige. Den evangelischen Schulen gehörten 221 305, den katholischen 94 083 und den israelitischen 390 Kinder an. Die Zöglinge der Rettungsanstalten, der „weiteren Privatschulen“ und der Seminarübungsschulen, letztere mit 872 Zöglingen, sind jedoch in vorgenannten Ziffern nicht berücksichtigt.

Was die Gehaltsverhältnisse der Schulstellen und Volksschullehrer in Württemberg betrifft, so war die Sachlage für das Berichtsjahr folgende. Die Gehaltsverhältnisse werden nach den Bestimmungen des Gesetzes vom 17. Juli 1905 geregelt, hiernach erhalten die württembergischen ständigen Lehrer neben einer angemessenen Wohnung oder Mietsentschädigung ein pensionsfähiges Gehalt von

mindestens 1200—2400 M.; die ständigen Lehrerinnen unter denselben Voraussetzungen 1100—1700 M. Die Gehalte selbst bestehen ihrer Zusammensetzung nach aus den von den Gemeinden aufzubringenden Grundgehalten und den vom Staate zu leistenden Dienstalterszulagen. Weiter ist zu bemerken, dass die Gemeinden eine pensionsberechtigte Ortszulage von wenigstens 50 M. gewähren können, wie auch den grösseren Gemeinden die Einführung eines besonderen Dienstaltersvorrückungssystems gestattet ist und zwar mit Gehalten von mindestens 1400—2800 M. für Lehrer und 1200—1900 M. für Lehrerinnen. Der Staat gewährt in diesem Fall eine Beihilfe von 450 bezw. 350 M.

Sehr interessant ist nachstehende Tabelle, welche Aufschluss über das am 1. Januar 1906 von 3679 ständigen Lehrern bezogene pensionsfähige Gehalt gibt, welches sich, wie erwähnt, aus dem Grundgehalt mit Dienstalters- und Ortszulage nach besonderem System zusammensetzt. Die Sachlage war hiernach folgende; es bezogen ein Gehalt von:

1200—1299	M.	82	2300—2399	M.	131
1300—1399	„	256	2400—2499	„	342
1400—1499	„	266	2500—2599	„	162
1500—1599	„	278	2600—2699	„	116
1600—1699	„	219	2700—2799	„	49
1700—1799	„	96	2800—2899	„	87
1800—1899	„	307	2900—2999	„	33
1900—1999	„	412	3000—3099	„	49
2000—2099	„	335	3100—3199	„	13
2100—2199	„	150	3200—3299	„	55
2200—2299	„	226	3300 u. m.	„	15.

Wir lassen nunmehr auf derselben Grundlage eine Gehaltstabelle von 97 ständigen Lehrerinnen folgen. Es bezogen ein Gehalt von:

1200—1299	M.	1	1700—1799	M.	15
1300—1399	„	7	1800—1899	„	11
1400—1499	„	11	1900—1999	„	5
1500—1599	„	20	2000—2099	„	5
1600—1699	„	16	2100		6.

Die Gehaltslage der unständigen Lehrer und Lehrerinnen zeigt folgendes Bild: In Orten von weniger als 6000 Einwohnern wird ein Gehalt von mindestens 900 M. gewährt; in Orten mit einer grösseren Einwohnerschaft tritt ein Mindestgehalt von 1000 M. in Kraft. Daneben hat die Gemeinde ein Zimmer mit Mobiliar zu stellen nebst freier Feuerung; anderseits ist bei Fortfall naturgemäss die entsprechende Geldentschädigung zu leisten. Ist die Ablegung der zweiten Dienstprüfung erfolgt, so tritt eine staatliche Gehaltszulage von 100 M. für Lehrer und 50 M. für Lehrerinnen hinzu. Die Dienstalterszulage rechnet vom 25. Lebensjahre ab und zwar beträgt diese 100 M. nach vollendetem 3. Dienstjahre. Die Dienstalterszulage steigt dann bis zu 500 M. nach 27 Dienstjahren auf.

Nach dieser Erörterung der Volksschulverhältnisse sei noch eine Betrachtung des höheren Knaben- und Vorschulwesens in Württemberg gestattet. Im Berichtsjahr bestanden am 1. Januar 1906 in Württemberg 91 „gymnasiale und real-

gymnasiale“ Schulen, deren einzelne Zergliederung sich wie folgt gestaltet: Es waren vorhanden 14 Gymnasien, 1 Progymnasium, 4 Realgymnasien, 5 Realprogymnasien und 63 Lateinschulen bezw. Lateinabteilungen an Realschulen. Ausserdem sind hier noch 4 niedere evangelisch-theologische Seminare zu erwähnen, die den oberen Klassen eines Gymnasiums entsprechen. Die Gymnasien wurden einschliesslich der evangelischen Seminare von 4491, die Realgymnasien von 1932, das Progymnasium von 123 und die Realprogymnasien von 783 Schülern besucht. Das macht mithin 7329 Schüler, die infolge der in diesen Schulen vorhandenen Oberklassen allein den preussischen höheren Schulen vergleichbar sind. Es verbleiben somit immer noch 2233 Schüler, die in Schulen mit meist nur 1 oder 2 Unterrichtsklassen untergebracht sind. Die Gesamtzahl der Schüler dieser 91 Schulen betrug 9562, darunter befanden sich 6317 Evangelische, 2945 Katholiken, 278 Juden und 22 Schüler sonstiger Konfession. Im ganzen waren an diesen Schulen 490 Lehrer, und zwar 453 Haupt- und 37 Hilfslehrer tätig. Ausserdem sind hier noch 24 Vikars- und Repetentenstellen zu nennen.

An realistischen Schulen wurden in Württemberg am 1. Januar 1906 insgesamt 92 gezählt. Den einzelnen Kategorien nach zerfällt diese Anzahl in 10 Oberrealschulen, 6 Realschulen mit 2 Oberklassen, 12 Realschulen mit 1 Oberklasse, 63 Realschulen ohne Oberklasse — meist nur ein- oder zweiklassig — und 1 Bürgerschule. Die Oberrealschulen und Realschulen mit Oberklassen wurden zusammen von 9361 Schülern besucht, während auf die übrigen Schulen 4500 Schüler entfielen. Den Konfessionen nach ergab sich folgende Verteilung: 17 786 Evangelische, 2702 Katholiken, 349 Juden und 25 Schüler sonstiger Konfession. Die Anzahl der Lehrkräfte an sämtlichen realistischen Schulen belief sich auf 480, ausschliesslich 16 besonderer Vikarsstellen. Von den 480 Lehrkräften waren 407 Haupt- und 73 Hilfslehrer.

Zum Schluss seien noch die sogenannten Elementarschulen erwähnt, von denen am 1. Januar 1906 in Württemberg 18 vorhanden waren, die von 3609 Schülern besucht wurden. Lehrkräfte wurden 91 gezählt, darunter 23 provisorische Lehrerstellen. Von den Schülern gehörten 2972 dem evangelischen, 543 dem katholischen und 82 dem jüdischen Glaubensbekenntnisse an.

Paul Martell, Charlottenburg.

III.

Das Volksschulwesen in Budapest.

Die ungarische Unterrichtsverwaltung hat eine Denkschrift herausgegeben, die sich mit der geschichtlichen Entwicklung des Budapester Volksschulwesens befasst, darstellend den Zeitraum vom Jahre 1871—1900. Diese Schrift, von dem berühmten, nunmehr verstorbenen ungarischen Schulmann Josef von Körösis bearbeitet, enthält manches, das auch über die Grenzen des Magyarenlandes Interesse beanspruchen dürfte. Entsprechend der in den letzten drei Jahrzehnten ausserordentlich günstigen volkswirtschaftlichen Entwicklung der ungarischen Haupt-

stadt zeigt auch das ungarische Volksschulwesen ein gleiches Bild. Noch im Jahre 1871 waren die Zustände auf dem Schulgebiet der ungarischen Hauptstadt recht unerfreuliche; es waren für nahezu 10000 Schüler nur 32 Volksschulen vorhanden mit 146 Klassen und 129 Lehrsälen. Lediglich in 4 Schulen konnten die entsprechenden Raumverhältnisse als genügend bezeichnet werden. In sämtlichen übrigen Schulen lag eine bedenkliche Überfüllung der Klassenzimmer vor. So wurden 38 Schulzimmer mit mehr als 80 Schülern gezählt; in 4 Lehrsälen gar betrug die Anzahl der Schulkinder mehr als 100. Auch die sanitären Einrichtungen der Budapester Schulen waren höchst mangelhafte, insbesondere die Schulbänke blieben hinter den zu stellenden gesundheitlichen Anforderungen meist weit zurück. Während beispielsweise der Abstand zwischen Bank und Tisch, nach Massgabe der österreichischen Normativbestimmungen, der Breite nach in den obersten Klassen höchstens 4, in der ersten Klasse aber höchstens 3 Zoll betragen sollte, war in keiner der städtischen Schulen eine geringere Entfernung als 4 Zoll zu beobachten. Besonders arg lagen vereinzelt die Verhältnisse in der Klasse der sechsjährigen Kinder, wo die Bänke durchschnittlich einen Abstand von 5—7, gelegentlich sogar 8 und 9 Zoll Entfernung zeigten. Hinzu kam noch, dass auch die Höhenabstände zwischen Bank und Tisch ungemein gross waren, so dass die sechsjährigen Kinder unter diesen Übelstanden schwer zu leiden hatten. Die Kinder hatten meist in einer Höhe von mehr als 10 Zoll, gelegentlich allerdings auch 9 Zoll zu schreiben, während das höchste, zulässige, empfohlene Mass $7\frac{1}{2}$ Zoll beträgt. Es wird unter Bedauern zugegeben, dass diese Übelstände bei einer grossen Anzahl von Kindern Kurzsichtigkeit, ja vereinzelt auch schiefen Wuchs zur Folge hatten.

Aber auch die Lehrverhältnisse Budapests lagen ungünstig; im Jahre 1871 standen nur 131 Lehrer zur Verfügung. Desgleichen waren die Lehrmittel völlig ungenügend; eine erhebliche Anzahl erster und zweiter Klassen, oftmals ganze Schulen arbeiteten ohne Rechenkugelvorrichtung. Schülerbibliotheken waren gänzlich unbekannt, naturwissenschaftliche Kabinette besassen nur 2 Schulen. Doch vor allen Dingen fiel die Regellosigkeit des Lehrplans schwer ins Gewicht; die Ausarbeitung der Stundeneinteilung blieb den Lehrern in der Regel selbst vorbehalten. Die Folge dieser Möglichkeit einer freiheitlichen Entschliessung war denn auch die, dass die Lehrer je nach Talent und Lust den einen Gegenstand in den Vordergrund zogen, oder den anderen zurückdrängten. Es konnte hiernach nicht ausbleiben, dass die Einheitlichkeit in der Ausbildung der Schülergesamtheit stark durchbrochen wurde. Eine Besserung in diesem Punkte hätte sich wohl erzielen lassen, wenn die sogenannten „Schulstühle“ gewissenhafter ihres Amtes gewaltet hätten. Diese „Schulstühle“ sind pädagogische Aufsichtsbehörden, deren Mitglieder jedoch vielfach während des ganzen Jahres keine einzige Sitzung abhielten. So kann es weiter nicht überraschen, dass die Unterrichtserfolge oft wenig befriedigend waren. Am besten wird dies durch die Tatsache illustriert, dass durchschnittlich jeder fünfte Schüler sich zu einer Wiederholung der Klasse entschliessen musste. Zu berücksichtigen bleibt hier allerdings, dass die Zahl der Schulversäumnisse ganz besonders gross war. Fast die Hälfte der Kinder versäumten 1—5 %, annähernd ein Fünftel 5—10 %, ein Siebentel 10—20 % der Schulstunden. Weiter versäumten 332 Kinder 20—30 %, 96 Kinder

36—40 % und 32 Schüler 40—50 % der Stunden. Diese letztere Erscheinung findet jedoch auch einige Erklärung aus politischen Gründen. Bekanntlich lässt die ungarische Regierung anderssprachige Schulen nicht zu, wodurch deutsche und slawische Kinder zur Teilnahme an dem ungarischen Unterricht gezwungen sind. Derartige Kinder sind oft nicht imstande, dem magyarischen Unterricht genügend zu folgen, worauf dann vielfach das Ausbleiben aus der Schule folgt. Noch überraschender werden diese sprachen-politischen Verhältnisse durch den Umstand charakterisiert, dass 3645 Kinder überhaupt keine Schule besuchten. Diese merkwürdige Erscheinung wird man kritisch jedoch nur dann richtig erfassen, wenn man auch die psychologische Seite dieser Tatsache berücksichtigt. Es ist nämlich zweifellos, dass das ungarische Volk in seiner Gesamtheit kein grosses Bildungsbedürfnis bekundet und dieser Tatsache dürfte der erwähnten Erscheinung einige Schuld beizumessen sein. Als ein weiterer Beweis hierfür mag gelten, dass eine grosse Anzahl Kinder erst im verhältnismässig hohen Alter zur Schule gebracht werden. Von 3404 Schülern der ersten Klasse waren nur 1203 (wenig mehr als ein Drittel) im Alter unter 7 Jahren; alle übrigen standen in einem höheren Alter. Ja, bei 24 lag bereits eine Überschreitung des 15. Lebensjahres vor. Noch trüber gestaltet sich das Bild, wenn man erfährt, dass von 9846 eingeschriebenen Kindern am Jahresschlusse nur noch 7770 die Schule besuchten. Also mehr als ein Fünftel der schulpflichtigen Kinder blieb gänzlich aus. Obgleich natürlich in diesem Verfahren der Eltern ein strafbares Verhalten gegenüber dem Schulgesetz lag, war man jedoch seitens der Schulbehörden damals nachsichtig genug, nicht auf Erfüllung der vom Staate bestimmten Verpflichtungen zu dringen. Heute haben sich die Verhältnisse allerdings wesentlich geändert. Wir geben nachstehend eine kleine statistische Tabelle, aus der die Entwicklung des Budapester Schulwesens gut ersichtlich ist:

Jahres-periode	Zahl der					Es entfielen auf		
	Schulen	Lehrsäle	Klassen	Lehrer	Schüler	einen Lehrsaal Schüler	10000 Einw. Klassen	einen Lehrer Schüler
1871/2	32	129	146	131	9848	68.2	5.0	67.2
1880/1	77	379	414	384	24 171	59.6	11.2	58.8
1890/1	94	520	587	557	36 303	58.4	10.3	54.5
1900/1	132	946	1072	1196	59 932	58.7	12.9	46.5

Nach diesem statistischen Ausweis unterliegt es keinem Zweifel, dass die öffentlichen Schulverhältnisse der ungarischen Hauptstadt seit dem Jahre 1871 wesentlich bessere geworden sind. Sowohl die Zahl der Schulen, Lehrsäle, Klassen und Lehrer hat nicht nur absolut, sondern auch im Verhältnis zur Zahl der Schüler und der Bevölkerung bedeutend zugenommen. So waren im Schul-

jahre 1899/1900 nur 9 Lehrsäle mit mehr als 80 Schülern vorhanden, während die Anzahl dieser Lehrsäle im Jahre 1871/1872 auf 38 lautete. Noch im Jahre 1876/1877 wurden hier 32 und im Jahre 1904/5 immer noch 15 solcher Lehrsäle gezählt. Prozentual genommen betrug diese Überfüllung im Schuljahre 1879/1880 noch 16,5 %, im Jahre 1889/1890 6,2 %; 1904/5 war diese Ziffer bereits auf 2,9 % gesunken, während sich der Prozentsatz der in überfüllten Lehrsälen untergebrachten Schüler für das Jahr 1889/1900 noch günstiger stellte und zwar auf 1,3 %. Desgleichen ist die absolute Zahl der Lehrer im Verhältnis zur Zahl der Schüler grösser geworden. Ebenso hat der Lehrplan eine einheitliche Gestaltung erfahren. Die Lehrmittelausstattung der Schulen ist eine vollständige geworden, auch naturgeschichtliche Sammlungen sind in fast allen Schulen anzutreffen. Die Anzahl der mit Turngeräten ausgerüsteten Schulen beläuft sich auf 57, eigene Turnsäle besitzen 46 Schulen. Von den Volksschulen sind 15 in dem glücklichen Besitz eines Gartens, während 1 Schule sogar eine Baumschule für Lehrzwecke zur Verfügung hat. Auch das Bibliothekswesen hat eine erfreuliche Ausgestaltung erfahren; an Fachbibliotheken für Lehrer wurden 64 angeschafft; die Anzahl der begründeten Jugendbibliotheken beziffert sich auf 17, denen sich noch 4 Volksbibliotheken anschliessen. Es war naturgemäss, dass bei diesen verwaltungstechnischen Fortschritten auch die Unterrichtserfolge bessere werden mussten. Insbesondere die Zahl der Repetenten sinkt stetig. Noch im Jahre 1871/2 mussten von 1000 Schülern 208 die Klasse wiederholen, im Jahre 1881/2 betrug diese Zahl 162, im Jahre 1894/5 fiel sie auf 157 und im Jahre 1899/1900 wurden nur noch 146 Schüler gezählt. Auch die Schulversäumnisse haben eine erhebliche Herabminderung erfahren, sie sind von 6,7 % des Jahres 1871/1872 auf 4 % des Jahres 1899/1900 gesunken. Zu würdigen bleibt hier allerdings, dass die Magyarisierungspolitik der Regierung im wesentlichen ihres verderblichen Einflusses entkleidet worden ist, denn sowohl die relative wie auch die absolute Zahl der nicht magyarischen Schüler ist gesunken. Noch im Jahre 1873/1874 waren 5094 oder 37,3 % der Schüler deutsch, während im Jahre 1899/1900 nur 4215 oder 8,6 % solcher Schüler gezählt wurden. Hier spielt allerdings eine eigentümliche Konstellation ethnographischer Art der Bevölkerung Budapests hinein, die am besten durch die letzte Volkszählung des Jahres 1901 illustriert wird. Hiernach waren nämlich von den 703 448 Einwohnern Budapests nicht weniger als 387 276 Personen, welche die deutsche Sprache redeten. Übrigens eine recht beachtenswerte Sachlage für das Deutschtum Ungarns. Die Zahl der über 7 Jahre alten Schüler der ersten Klasse ist immer noch recht gross. Es waren hier 42,8 %, also nahezu die Hälfte dieser Klassenschüler vorhanden. Auch das Ausbleiben vom Unterricht ist noch im starken Grade vorhanden; für 1899/1900 betrug diese Ziffer 8497 von 57 366 eingeschriebenen Schülern, was annähernd ein Siebentel der Gesamtheit ausmacht. Immer noch eine bedenklich und auffallend hohe Ziffer. Anderseits erscheinen die ungarischen Unterrichtserfolge wiederum in einem günstigeren Licht, wenn man berücksichtigt, dass nach der letzten Volkszählung unter den dreizehn- bis vierzehnjährigen Kindern nur 2,2 % Analphabeten gezählt wurden. Auch diese Tatsache darf wohl ihre Deutung dahin erfahren, dass die ungarischen Unterrichtserfolge zweifellos wesentlich bessere geworden sind. Dass insbesondere das Budapester öffentliche Schulwesen

solchen erfreulichen Aufschwung genommen hat, wobei sehr der sanitären Seite zu gedenken ist, erscheint nicht zum mindesten als ein Verdienst Josefs von Körösis, dessen unermüdliche und aufopferungsvolle Tätigkeit dem ungarischen Unterrichtswesen zum reichsten Segen gereichte.

Paul Martell, Charlottenburg.

IV.

Der erste internationale Kongress für Moralpädagogik

wird in der Universität zu London vom 25.—29. September d. J. abgehalten werden. Den Ehrenvorsitz im Kongresskomitee haben die Unterrichtsminister einer ganzen Reihe von Ländern, darunter die von England, Frankreich, Italien und Spanien, übernommen. Vorsitzende des deutschen Komitees sind Paulsen, Stumpf (Berlin), Rein (Jena) und Kerschensteiner (München). Das Programm verspricht allen, denen die ethische Seite der Jugendbildung am Herzen liegt, ganz besonders aber den berufsmässigen Jugenderziehern reiche und fruchtbare Anregung und die Kongressleitung wird bemüht sein, in strenger Unparteilichkeit die verschiedenen pädagogischen Richtungen zu Worte kommen zu lassen. Die Drucksachen des Kongresses sowie Teilnehmerkarten (zu 10 M.) sind durch den Generalsekretär Gustav Spiller (13 Buckingham Street, Strand, London) sowie durch den Sekretär für Deutschland Realschuldirektor Dr. Johannesson (Berlin N. 65, Seestrasse 61) zu beziehen.

C. Beurteilungen.

Dr. Richard Wickert, Die Pädagogik Schleiermachers in ihrem Verhältnis zu seiner Ethik. Leipzig 1907, Th. Thomas. VIII und 155 S. 8°.

Nicht ohne Berechtigung hat man behauptet, in Deutschland gehöre etwa ein Jahrhundert dazu, ehe ein bedeutender Mann Gnade vor den Augen seiner Nation fände. Wenn dies nun auch auf Schleiermacher nicht völlig zutrifft, wenn er im Staat und in der Wissenschaft und in der Kirche seiner Zeit auch eine der einflussreichsten Persönlichkeiten war, so erlebt er doch in unseren Tagen eine Auferstehung. Manches, was längst überwunden schien, taucht in neuem Lichte wieder auf, manches wird gleichsam erst neu entdeckt, vieles scheint in ganz besonderer Rücksicht auf unsere Zeit geschrieben zu sein. Kein Wunder, dass ein Teil seiner Werke in neuer und verjüngter Gestalt wieder in die Welt geht, kein Wunder, dass die Beschäftigung mit diesem universellen Geiste fortwährend zunimmt. Da ist es denn erfreulich, dass man auch der Pädagogik Schleiermachers erneute Aufmerksamkeit zuwendet und mit Recht; denn hier findet sich, freilich in der etwas unvollkommenen Form von Vorlesungen und Nachschriften, eine Fülle pädagogischer Anregung. Schleiermacher hat ja selbst unterrichtet und eine Fülle praktischer Erfahrung und praktischer Belehrung steckt in dem Buche; aber das Empirische ist doch nur der gesättigte Hintergrund eines

geistvollen spekulativen Systems, wie es reicher und fruchtbarer nicht gedacht werden kann. Da kommt das Individuum mit seiner eigentümlichen Bedingtheit durch Anlage und Talent, durch Temperament, Rasse und Volkstümlichkeit zu seinem Rechte; aber wir sehen auch, wie dasselbe aus seiner Isoliertheit heraustritt und in lebendiger Wechselwirkung mit dem Staate, der nationalen Gemeinschaft des Wissens, der freien Geselligkeit, der Kirche und der Kunst am gemeinsamen Kulturfortschritt teilnimmt. So ist Schleiermachers Pädagogik sowohl nach der Seite der Individualitätsbildung als auch nach der Seite einer sozialen Erziehung äusserst bedeutsam. Schade nur, dass sein System, das uns in seiner philosophischen Ethik klar und folgerichtig vor Augen steht, in der Pädagogik teils infolge der bereits erwähnten mangelhaften Form, teils infolge einer etwas unklaren Auffassung Schleiermachers über das Verhältnis zwischen Ethik und Pädagogik stark verwischt und verschleiert ist. Eine volle Würdigung der Schleiermacherschen Pädagogik ist deshalb nur mit Hilfe der Ethik möglich, ja man wird noch weiter gehen müssen, und da seine Ethik Güterlehre und Kulturphilosophie ist, auch seine Politik, seine Ästhetik, seine christliche Sitte und seine religiösen Schriften heranziehen müssen, man wird auch, da Schleiermacher einer der persönlichsten Denker, ein Philosoph, dessen System die Projektion seines persönlichsten Ich ist, genannt werden muss, diese Persönlichkeit in genügender Weise und als individuelle Psyche und als Produkt ihrer Zeit, berücksichtigen müssen. Erst dann wird man den richtigen Standpunkt für die Beurteilung seiner Pädagogik gewinnen können, dann wird man aber auch die Fülle und den Reichtum, die Tiefe und die Breite dieser Pädagogik aufs höchste bewundern müssen. Diesen Standpunkt zu gewinnen, scheint die vorliegende Arbeit vorzüglich geeignet. Der Stoff ist äusserst glücklich gruppiert, der Stil durchsichtig, so dass sie sich trotz des spröden Materials gut liest, der Auffassung Schleiermachers gerecht. So wird das Buch in unserer Zeit, in der die Romantik wieder im Vordergrund des wissenschaftlichen Interesses steht, vielen willkommen sein als wichtiger Beitrag zur Erkenntnis jener grossen Epoche deutschen Geisteslebens. Aber auch der Pädagog, der inmitten der Schularbeit steht, wird es nicht ohne Nutzen lesen.

Thalhofer, Franz Xaver, Doktor der Philosophie und Theologie, Die sexuelle Pädagogik bei den Philanthropen. Jos. Kösel, Kempten 1907. VI und 124 S. 8°. 1,80 M.

Eine fast unübersehbare Literatur ist in den letzten Jahren über die sexuelle Belehrung entstanden. Nur wenig ist dabei geschehen zur historischen Beleuchtung der Frage. Manches Buch wäre vielleicht ungeschrieben geblieben, wenn man im ganzen Umfange gekannt hätte, was bereits die Pädagogik der Philanthropisten auf diesem Gebiete geleistet hat. „In scharfsinnig prinzipiellen Erörterungen und unter Verwertung eines reichen Tatsachenmaterials haben sie die Fragen teils geklärt, teils der Lösung nahegebracht, teils endgültig beantwortet. Wären die damals gewonnenen Erkenntnisse nicht vergessen worden, so stünde man heute nicht wieder am Anfang der ganzen Erörterung mit all den Mängeln, Übertreibungen und Schiefheiten, die schon damals allmählich abgestreift und überwunden wurden. Es ist seltsam, dass gerade in Erziehungssachen so viele tüchtige Wahrheiten und Erkenntnisse immer wieder untersinken und neu gehoben werden müssen." Thalhofer hat es unternommen, die Gedanken der Philanthropisten über Erziehung zu physischer und psychischer Geschlechtsreife auszugraben. In einem ersten Teile gibt er zunächst eine historisch-entwickelnde Darstellung des Ganzen, während er im zweiten Teile die Leser zu den wichtigsten Einzelproblemen hinführt, diese kritisch prüft und zeigt, wo die heutige Arbeit einzusetzen hat. Da Rezensent sich seit Jahren mit demselben Gebiet beschäftigt hat, kann er dem Herrn Verfasser das Zeugnis ausstellen, dass er von dem grossen z. T. sehr schwer

zugänglichen Material nur wenig übersehen hat. Es betrifft E. Chr. Trapp, der sich nicht nur, wie S. 72 zu lesen ist, in einer Anmerkung zu Rousseaus Emil zur sexuellen Erziehung äussert, und das Braunschweigische Journal (vgl. Th. Fritzsch, E. Chr. Trapp, Dresden 1900. Dort auch Bemerkungen über Basedows Abhängigkeitsverhältnis, die Thalhofer ergänzen!). Was nun die positiven Vorschläge anlangt, so ist es gewiss richtig, dass die ethischen Motive in der religiösen Fassung für das Kind am besten wirksam gemacht werden können, aber dagegen, wie das nach Thalhofer zu geschehen hat, lässt sich doch manches einwenden. („Es müssen dem Kinde bestimmte Zeiten angegeben werden, z. B. die Minuten der täglichen Gebete, Stundenschlag, Aveläuten, Versuchungszeiten —, und es muss oft gefragt werden, wie es mit diesen Übungen geht. — Daheim und auf den Wegen können dann die Bilder Gottes und Jesu die Gedanken des Kindes immer wieder zum Reinsten hinlenken.“ — Die Ohrenbeichte u. a.) Danach müssten doch die Verhältnisse inbezug auf das in Frage kommende Gebiet in katholischen Familien, Schulen und Gegenden erheblich günstiger sein als in evangelischen! — Das Buch bietet eine Fülle von Gedanken und Anregungen und wird in der Literatur zur sexuellen Pädagogik einen hervorragenden Platz einnehmen.

Leipzig.

Dr. Theodor Fritzsch.

Dr. Heinrich Romundt, Kants Kritik der reinen Vernunft abgekürzt auf Grund ihrer Entstehungsgeschichte. Gotha, Thienemann. M. 2.

Die Vernunftkritik in guter Darstellung zu geben, Kant in heller, frischer Sprache reden zu lassen, ist ein sehr löblicher Vorsatz. Liegt es auch zum Teil an der Schwierigkeit der Materie und am zähen Festhalten einer erfolgreichen Methode, wenn Kant gerade in den Hauptwerken weniger verständlich ist als in früheren Perioden, so sind manche Dunkelheiten doch unnötig und darum abstellbar. Nur muss der, welcher solchermassen richtet und beschneidet, entsagungsvoll die eigene Person zurücktreten lassen. Was Kant sagen wollte, was ihm den Geist erfüllte, muss der Interpret geben. Das kann sehr wohl geschehen, indem Kants Lehren auf Grund ihrer Vorgeschichte dargelegt werden. Das Wachstum der Philosophie und der Vernunftkritiken würde dann eine genetische Darstellung von dankenswerter Art finden. Romundt hat nicht erreicht, was er erstrebt hat. Trotz ehrlicher Einarbeitung in Kants Werk hat er die eigenen Meinungen und Abneigungen nicht verschweigen mögen, auch wo diese herzlich gleichgültig für die Vernunftkritik sind. Oder war es nötig, Hegel mit einem Bildzeitungsredakteur zu vergleichen oder mussten Romundts frühere Veröffentlichungen zitiert und exzerpiert werden, um für Kant eine Gasse zu hauen? Auch stilistisch gibt's verkehrtes Zeug. Gehäufte Infinitive (S. 54), vier Konjunktionen hintereinander (S. 74) wirken seltsam in einem Buche, das eine Nachhilfe und ein Beistand in der Darstellung sein will. Wer zu Kant kommen will, dem seien als historische Grundlage die Biographien aus dem Todesjahre empfohlen, die Hoffmann neu herausgegeben hat. Dann lese der Gebildete ruhig die „Prolegomena“ und die beiden ersten Kritiken, wobei Cohens „Commentar zur Vernunftkritik“ recht hilfreich ist. Streitschriften über Kant jedoch führen nicht in sein Werk. Das hat R. nicht genügend beachtet.

Dr. Heinrich Romundt, Der Professorenkant. Ein Ende und ein Anfang. E. F. Thienemann in Gotha. M. 2,40.

Es gibt eine Anzahl Kantianer striktester Observanz, die in des Königsberger Philosophen Lehre die einzige zuverlässige Führung zu Wissenschaft und Welterklärung erblicken. Romundt gehört zu diesen. Nicht dass er die von Kant selbst beklagte Darstellungsform der Hauptwerke verteidigte. Aber er kämpft für die Grundzüge des Kritizismus, wie sie Kant gezogen, und weist mit Schärfe all jene Nachfolger Kants zurück, die mit dem Anspruch aufgetreten sind, Kants Werk erst recht darzustellen oder gar zu vollenden. Fichte, Schelling und Hegel, aber auch Schopenhauer werden als

untüchtige Verwalter des reichen Kantischen Erbes aufgewiesen; der Professor Kant wird in Schutz genommen gegen die Kantprofessoren von Jena und Berlin. In dem Abschluss der Romundtschen Kantschriften, der im vorliegenden Werke gegeben wird, greift Romundt besonders auf die philosophische Religionslehre und den „Streit der Fakultäten“ zurück. Wie Kants Untersuchungen und Vorschläge noch keineswegs veraltet, vielmehr zum guten Teil noch immer nicht begriffen und befolgt sind: das wird mit kräftigen Worten und eindringendem Verständnis aufgewiesen. Dass dabei Härten und Übertreibungen vorkommen, liegt leider in R.s Art, ebenso wie die vielen Verweisungen im Text, die gelegentlich den Vortrag unnötig unterbrechen.

Ludwig Goldschmidt, Kants „Privatmeinungen“ über das Jenseits und Die Kant-Ausgabe der königl. preussischen Akademie der Wissenschaften. Ein Protest. Gotha, Thienemann. M. 2,40.

Das Buch vereinigt zwei Abhandlungen eines gründlichen und eifrigen Forschers. Beide dienen dem Zwecke, vor jenem Dogmatismus zu warnen, der sich aus blinder Ehrerbietung vor einer Akademie-Ausgabe entwickeln könnte. Indessen — es sind nicht alle frei, die ihrer Ketten spotten! Goldschmidt selber nennt die Berliner Akademie „unsere erste wissenschaftliche Körperschaft“ (S. 57). Solcher Ausdruck leistet aber dem Stumpfsinn Folge, der in der politischen Vormacht auch die wissenschaftliche, wohl gar kulturelle Führerin schlechthin erblickt. Gegen solche Auffassung hat Rein in Jena mehrere sehr hübsche Abhandlungen geschrieben, die recht empfehlenswert sind. In geistigen Dingen gibt's keine örtlich oder durch bestimmte Rangverhältnisse festgelegte Autoritäten: heute vielleicht so wenig wie in den Tagen, da Deutschlands geistiges Zentrum in Wolfenbüttel, Königsberg, Weimar lag. Für einige Fragen der Kantforschung beansprucht Goldschmidt das Recht, mitzureden, ja zu entscheiden. Wenn aus „keinen“ Privatmeinungen „reine“ Privatmeinungen werden, wenn in einer ganzen Reihe weiterer Fälle bedenkliche, ja offenbar falsche Lesarten Beachtung, ja Aufnahme fanden, so zeigt das freilich, wie Professoren und Akademien so wenig unfehlbar wie Päpste und Konzilien sind. Goldschmidt führt neben solchen Feststellungen aber auch noch persönliche Fehden und Prioritätskämpfe. Das hat geringeres Allgemeininteresse. Wer da den Schiedsrichter machen wollte, müsste die Kantbibliographie — also nicht bloss das Kantstudium — als Lebenszweck ansehen. Das können nur eigenartig begabte und wirtschaftlich unabhängige Menschen. Will Goldschmidt nicht bloss für solche schreiben, so muss er mehr bei den grossen Zügen der Kantschen Lehre bleiben. Und dazu sollte und könnte er all das Tüchtige, was die Akademie-Ausgabe doch auch gefördert hat und noch bringen wird, benutzen. Bei seinen eindringenden Studien, seinem ehrlichen Eifer wäre das hocherfreulich.

Ludwig Goldschmidt, Baumanns Anti-Kant. Eine Widerlegung. Gotha, Thienemann. M. 2,80.

Der Göttinger Philosophie-Professor Julius Baumann hat in seinem 1905 erschienenen Werke jedem Gebildeten ein selbständiges Urteil darüber, ob die Kantische Philosophie heute noch haltbar sei, ermöglichen wollen. Aus den Schriften Tiedemanns, eines Zeitgenossen Kants, hat B. dargelegt, wie alt gewisse Einwürfe gegen die Vernunftkritik sind. Selbständig hat der Göttinger Philosoph dann nachzuweisen gesucht, wie sich Mathematik und Naturwissenschaften nicht im Sinne Kants, sondern im Sinne jenes denkenden Empirismus, der auch Baumanns Standpunkt ist, fortentwickelt haben. Es ist also eine ziemlich komplizierte Sachlage, in die Goldschmidts Buch führt. G. lässt Baumann als Denker und Menschen alle Anerkennung widerfahren, hält aber den „Anti-Kant“ für einen Missgriff. Aus seiner umfassenden Kenntnis der Kant-Literatur führt G. zunächst die Argumente an, durch die der Königsberger Philosoph, dessen Schüler und Beurteiler — Tiedemanns Einwürfe zurückgewiesen haben. Dann geht er dazu über, nachzuweisen, wie die modernen Wissenschaften niemals

„die Lehren der Kritik in einem einzigen Punkte, geschweige überhaupt zu widerlegen“ vermögen. Es ist eine Frage der Methode, auf die endlich der ganze hochinteressante Streit hinausläuft. „Empirische Erkenntnislehre, empirische Morallehre, empirische Rechtslehre würden nichts leisten, als alte Irrtümer, alte Verfehlungen, alte Missbräuche zu konservieren“ (S. 114). Kant hat die Grenze festgestellt, bis zu welcher die Vernunft auf Erfahrung angewendet werden kann. Der Geist dieser Grenzscheidung ist eben der Kritizismus, der als Prinzip unanfechtbar ist, wenn er auch in seinen Äusserungen einmal auf irrtümliche Bahnen gelangt.

Ludwig Goldschmidt, Kant und Haeckel. Freiheit und Notwendigkeit. Nebst einer Replik an Julius Baumann. Gotha, Thienemann. M. 3.

Naturwissenschaft und Metaphysik wirken um so kräftiger, je mehr Feindschaft zwischen ihnen besteht. Keine soll aber das fremde Gebiet besetzen wollen, da sie es doch nicht zu halten und zu kultivieren vermag. Der Fall Haeckel zeigt, welch unhaltbare Folgerungen herauskommen, wenn man aus naturwissenschaftlichen Prämissen, die noch dazu ihrerseits nicht gesichert sind, philosophische Erkenntnisse von abschliessender Bedeutung herleiten will. Goldschmidt prüft Haeckels Lehre an Kant, wie etwa Lange in seiner „Geschichte des Materialismus“ Büchners, Vogts, Moleschotts Lehren an der Vernunftkritik prüft. Goldschmidt zeichnet sich vor vielen andern vorteilhaft durch die Sachlichkeit und Ruhe seiner Gegnerschaft wider Haeckel aus. Aber er kommt trotzdem zu dem Resultate: „Wer zu wissen vorgibt, dass Freiheit unmöglich ist, der täuscht sich und andere. Die Lehre der Freiheit ist von Kant gelöst. In sehr bescheidener, aber in abschliessender Weise“ (S. 77).

Die angeschlossene Erwiderung auf Baumanns Kantbekämpfung in dem Buche „Welt- und Lebensansicht in ihren realwissenschaftlichen Grundzügen“ steht nicht völlig ausser Zusammenhang mit der Stellungnahme zu Haeckel. So wahr es ist, dass keine empirische Erörterung jemals den Kritizismus treffen kann, so sicher erscheint es, dass die Resultate naturwissenschaftlicher Forschung auf die Fragen nach Freiheit des Willens, Formung der psychischen Tätigkeit, nach Gott und Unsterblichkeit — keinen Einfluss von beweisender Art gewinnen können. Getrennte Gebiete sind und bleiben die reichen Felder der Naturwissenschaft und die hohen und kühlen Provinzen der Metaphysik und Erkenntnistheorie. In ihrer Trennung erhalten sie am besten ihre Reinheit und fruchtbringende Kraft.

Elsterberg. Dr. Grimm.

Die Schriften des Neuen Testaments neu übersetzt und für die Gegenwart erklärt von **Baumgarten, Bousset, Gunkel, Heitmüller, Hollmann, Jülicher, Knopf, Franz Köhler, Lücken, Johannes Weiss,** herausgegeben von **Prof. D. Johannes Weiss** in Marburg. 2. verbesserte und vermehrte Auflage. 8./20. Taus. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht 1907. c. 1600 S. 14 M., in zwei Leinenbänden 17 M., in zwei Halblederbänden 19,60 M.

Das Sammelwerk beruht auf dem Gedanken der Verfasser, dass das Bibelwort, traditionell als Gotteswort vermittelt, keinen Widerklang erweckt, weil wir keine Fühlung dazu haben. Der moderne Mensch sträubt sich gegen die neutestamentliche Lehre. Die Wunder sind unsrer naturwissenschaftlich und technisch denkenden Zeit unbegreiflich, die theologischen Gedankengänge Pauli und die Zukunftsphantasien der Offenbarung unverständlich. Das Neue Testament hat eben einen menschlich geschichtlichen Charakter neben dem göttlichen Wort. Zwar genügt die christliche Religion ihrem Wesen nach dem religiösen und sittlichen Bedürfnis vieler Generationen, aber die historische Form ist vergänglich. Die Bearbeiter wollen nun eine geschichtliche Erklärung der ältesten Denkmäler des Christentums geben. Das Christentum hat sich mit Denken und Kultur seiner Zeit verbunden. Man muss Schale und Kern unterscheiden. Lässt man das Beiwerk fort, so hebt sich die Grundrichtung

auf Wahrhaftigkeit und Reinheit der Gesinnung, auf Selbstzucht und Hingabe an Gott. — Das Buch bietet nicht nur Resultate, sondern auch die Gründe der Kritik. Es erstrebt ein fundamentales Geschichtsbild. Es ist für suchende Menschen, die zur Klarheit über ihre religiöse Grundlage kommen wollen. Altüberliefertes Glaubensgut will es halten, wo es angeht. Der Vergleich mit Luthers Meisterwerk ist unstatthaft, weil nicht peinliche Wörtlichkeit, frische lesbare Wiedergabe das Ziel ist, sondern die Verfasser sich bemühen, den griechischen Text ins Deutsche umzudenken. Einheitlichkeit der Erklärung ist nicht mechanisch erzwungen, die individuelle Empfindung der Bearbeiter ist überall ersichtlich. Jeder neutestamentlichen Schrift geht eine Einleitung voraus, den Evangelien die Geschichte des N. Ts. Dichterische Gestaltung des Textes ist im Druck der Übersetzung festgehalten. In der Erklärung sind biblisch-theologische Themata durch starken Druck hervorgehoben, was schnelle Orientierung hinsichtlich der verschiedenen Prägung der wichtigsten Begriffe ermöglicht. Die Lektüre des Buches wird den denkenden, vorurteilsfreien Leser in stetem Werdeprozess überzeugen, dass auch die moderne Theologie die Frage: „Was haltet ihr von Christus?“ nicht rasch negiert, sondern pietätvoll erwägt und Christum zu treiben als ihre vornehmste Aufgabe betrachtet.

„Religion und Schule“ hat **Fr. Schiele** eine Sammlung von Aufsätzen und Reden betitelt. Tübingen, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1906. 219 S. Geheftet 3,60 M.

Es sind aus mannigfaltiger Stimmung heraus geschriebene, z. T. da und dort schon veröffentlichte Aufsätze, 1. über die Bibel und ihre Surrogate (Katechismus, Spruchbuch und Historienbuch) in der Volksschule, 2. über die Religion in der Schule, wozu beigegeben die Thesen von Baumgarten, Vollmer, Schwartzkopf, Schiele, Beyhl, Battenberg und Bonus gel. der Verhandlungen der Freunde der „Chr. Welt“ in Eisenach am 2. Oktober 1900. 3. Gedanken über die Lehrbarkeit der christlichen Religion. 4. Bremer Phantasien (s. u.). 5. Karl Schneiders Lebenserinnerungen. 6. zum Religionsunterricht im Volksschullehrerseminar, 7. über die Bildung der Volksschullehrer nach den Preussischen Bestimmungen vom 1. Juli 1901, 8. inwieweit die Zöglinge der evangelischen Lehrerseminare mit den gesicherten Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschungen über die Entstehung des A. Ts. bekannt zu machen. 9. wider die geistliche Schulherrschaft. — Schwerlich kann man schlagender beweisen, welch ein Nonsens der Drill des Katechismus und des Historienbuchs ist, als es Sch. tut, wenn er z. B. sagt, dass man zum Monumentalbau des Katechismus den Tempel der Schrift als Steinbruch benutze, dass man im Historienbuch ein entstelltes, verwässertes, nivelliertes und wohl gar gefälschtes Bibelwort als Fetisch anpreist, den später die Jugend wegwerfe, und so in dem wirklich wertlosen Surrogat das Wort Gottes! Ergötzlich lesen sich die Bremer Phantasien, in denen er den Antrag der Bremer Lehrerschaft auf Abschaffung des Religionsunterrichts zu gunsten einer allgemeinen Sittenlehre an literarischen Vorbildern durch Darstellung der Weiterentwicklung der Angelegenheit bis zur Wiedereinführung ao 2005 ad absurdum führt. Die Aufsätze über das Lehrerseminar atmen Sch.s Liebe zu dieser Anstalt, die er mit Schneider teilt, und seine Hoffnung, dass es doch möglich sein werde, diese Schule aus orthodoxem Zwange in die Freiheit religionsgeschichtlicher Auffassung zu führen und somit die jungen Lehrer gleich den jungen Theologen zu befähigen, im Kampfe mit der Wirklichkeit ihren Mann zu stehen.

Von der Sammlung: „Geschichtlicher Religionsunterricht“ ist das 3. Heft: Jesus (2. Teil) und die Urgemeinde von Dr. **H. Meltzer** erschienen. Leipzig, Verlag von Heinrich Bredt, 1906. Sonderausgabe des Religionsunterrichts im 7. Schuljahr in Reins „Schuljahren“.

Dem Verf. erscheint ebenfalls die Geschichte, Heraushebung der grossen Persönlichkeiten und leitenden Ideen als wirksamstes Mittel zur religiös-

sittlichen Erziehung. Systematische Erörterungen sollen im Zusammenhang mit der lebensvollen Geschichte konkreter, wirksamer werden. Die Vergangenheit zeigt die Probleme, die auch uns heute beschäftigen, in einfacherer Fassung und hilft so zum Verständnis der verwickelten Gegenwartsfragen. Die Präparationen beginnen mit dem Petrusbekenntnis. Psychologische und theologisch-kritische Gründe, nicht die zweifelhafte Chronologie bestimmen die Ordnung. Der Standpunkt des Verf. ist der der neuen historisch-kritischen Theologie, die sich vom Dogma in keiner Weise gebunden weiss, vermittlungstheologische Vertuschungen verschmäht, nach bestem Wissen und Gewissen die Wahrheit zu erforschen und moderne Menschen für Gott und seine grössten Boten zu gewinnen sucht. Auf Durchführung von Frage und Antwort ist verzichtet. Gedanken sind reichlich angegeben. Die Richtungsfragen sollen am Schluss rekapitulierend verwandt werden. Für die Zusammenfassungen sind nur einige Proben gegeben. Auf Natur- und Kulturschilderungen ist absichtlich verzichtet, weil gründliche Schilderung vom Wesentlichen abziehen würde. Um so mehr sollen Brücken zum Gegenwartsleben geschlagen werden. Das auf der 4. Stufe zusammengestellte religiös-sittliche Material soll memoriert und bei Luthers Leben im 8. Schuljahr, wohin allein der Katechismus gehöre, Verwendung finden. Ein Stellenverzeichnis und ein sehr beachtenswerter Abschnitt über Verwendung religiöser Dichtungen und Bilder sind beigefügt. — Das Buch bietet in gedrängtester Kürze die exegetischen Resultate der neuen Theologie und stellt mit grossem Scharfsinn die Werte heraus, die die Textworte an sich und für unser Urteil haben (vgl. Petrusvision, Parabeln, Kreuzestod, Stellung der Besitzlosen zu Jesu Wort an den reichen Jüngling, Bedeutung des unwiederbringlichen Moments bei der Salbung usw.). Ob freilich jede Erörterung, die diese Präparationen für diskutabel erachten, vornehmlich was die Vorgänge nach Jesu Tode und die Berichte darüber betrifft, in die Volksschule gehört, das möchte selbst ein moderner Theologe bezweifeln. Mit Sekundanern und Primanern mag man so reden, und der Volksschullehrer mag diese Gedanken nachdenken, es wird ihm für seine persönliche Überzeugung lohnen.

In 15./17. Auflage (umgearbeitet und verbessert) sind auch **Dr. R. Staudes** Präparationen zu den bibl. Geschichten des Neuen Testaments, betitelt „Das Leben Jesu“ erschienen. Dresden, Bleyl und Kaemmerer, 1906. 260 S. M. 3, in Leinwand gebunden M. 3,60.

Verf. will die biblische Geschichte psychologisch wirken lassen und so religiös-sittliche Charaktere anbahnen. Die neue Auflage zeigt in methodischer Hinsicht Kürzung der Vorbereitungen, vor allem der Assoziationen, die im Gesinnungsunterricht möglichst bescheiden sein müssen. Die Einzelsysteme sind im wesentlichen beibehalten; öfter werden mittels mehrerer Assoziationen mehrere Systeme gewonnen. Sachlich sind zugefügt: Versuchung, Gleichnisse vom Fischfang, Senfkorn, Sauerteig, Jesus und die Sünderin, die nahen Verwandten, Jesu Leidensverkündigung. Völlig neu sind 18 Gleichnisse nach Jülicher bearbeitet, die Bergpredigt, der Kampf Jesu mit den Pharisäern und das Petrusbekenntnis. Dazu kommen starke Umarbeitungen unter Verwertung neuester wissenschaftlicher Literatur. Johannesstücke sind aus Rücksicht auf die Lehrpläne beibehalten. Die Stoffauswahl ist dadurch bedingt, dass Verf. nicht mehr für die kulturhistorischen Stufen, sondern für ein zweimaliges Durchlaufen der alt- und neutestamentlichen Stoffe ist. Die Anordnung des die öffentliche Wirksamkeit Jesu betreffenden Stoffs sucht aufsteigend vom Leichten zum Schweren in gewisser Abwechslung von Taten und Reden mit Rücksicht auf die Verwandtschaft der Stücke ein Bild des Wirkens Jesu zu geben. Denn eine unanfechtbare chronologische Anordnung aller Stoffstücke erscheint nach den Quellen unmöglich. Sie ist Willkür (!). Der pädagogische Zweck drängt zu sachlicher Gruppierung. Innere Chronologie wie Widerstand, Kampf, Katastrophe sind berücksichtigt.

— Es ist interessant, St.s Buch neben das Meltzers zu halten: beide Bücher wohl die ernsthaftesten pädagogischen Vertreter zweier verschiedener Anschauungen: bei St. Einwirkung auf die Stimmung, bei M. auf das Urteil; beider Zweck derselbe: religiös-sittliche Charaktere zu bilden. Wer schöne Stunden geniessen will, muss zu St. greifen, wer Klarheit sucht, mit M. arbeiten, ich meine, gegen Stimmungen geradezu kämpfen. Es scheint mir so mehr sittliche Entschlossenheit erreicht zu werden, doch man wird rechten.

Übers Alte Testament liegt vor: Der Prophetismus und das nachexilische Judentum (Hiob, Messianische Hoffnung, Jona, Makkabäerzeit, Psalmen). Präparationen von **Prof. Dr. E. Thrändorf** und **Oberl. Dr. H. Meltzer.** 2. völlig umgearbeitete Auflage. Dresden-Blasewitz, Bleyl & Kaemmerer, 1907. 179 S. mit Stellen- und Sachregister. Preis geheftet 2,80 M., in Leinwand gebunden 3,40 M.

Der Charakter der Umarbeitung äussert sich zunächst in Weglassung der Lesetexte, welche ja besonders erschienen sind (als Lesestücke zu den prophetischen Schriften des A. T.s. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. 1904. Ausgabe A 83 S. 0,35 M., geb. 0,50 M., Ausgabe B 52 S 0,20 M.). Statt deren sind jetzt reiche Sacherklärungen im Wortlaut bester Kommentare zugefügt — wohl der bedeutendste Gewinn der Neubearbeitung. Endlich ist die Stufe der Vertiefung als des Kernes der methodischen Einheit herausgearbeitet. Behandelt ist der Prophetismus im engeren Sinne ausser Hosea und Ezechiel; nicht zu viele Propheten, aber die grössten anschaulich, in edlen Bildern. Die Historie ist nur Mittel zum Zweck, religiös-sittliche Charaktere zu bilden. Übers nachexilische Judentum sind aus den im Titel genannten Schriften und aus Daniel Stücke behandelt. Die traktierten wenigen Psalmen sollen die Stimmung veranschaulichen, nicht disponiert werden. Im Anschluss an die Psalmen bietet M. die Urgeschichte gen. 1 ff. — In dem Werke bekommen der Lehrer wie Theolog einen um so wertvolleren Führer in die Hand, als die Anleitung zu zielbewusstem Unterrichtsverfahren so trefflich wissenschaftlich fundiert wird. Die Auszüge aus modernen Kommentaren werden strebsame Leute — und für diese nur ist das Buch! — geradezu zu diesen hinführen. Sie tragen dann nicht nur die Früchte der Wissenschaft in breitere Schichten, sondern auch den Respekt vor deren rastlosem Fluss. Allerdings wird es dem Nichtfachmann Mühe machen, mancherlei Fachausdrücke zu verstehen, aber er wird sich andrerseits bei der Lektüre z. B. Jeremias, des babylonischen Propheten, Daniels, Hiobs und der Urgeschichte reich belohnt sehen. Die methodische Ausgestaltung jedes Themas nach den Forderungen eines psychologischen Unterrichtsverfahrens erscheint mir nach mehrjähriger Prüfung bewunderungswürdig. Das Sachregister ermöglicht auch unschwer die neuere religions-wissenschaftliche Arbeit im Querschnitt zu schauen und zu einer modernen Umwertung der Begriffe zu kommen.

Die Propheten. Erlesene Worte aus ihren Werken von **Dr. Fritz Resa.** Tübingen, Verlag von J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1906. 120 S. Geheftet 1,20 M., kartoniert 1,50 M.

Verf. geht aus von dem Gedanken, dass wir bez. des Wortes Gottes vielfach Literaturgeschichte ohne Literatur treiben, dass der edle Schatz wohlgeborgen im kostbaren Schrein von Luthers Übersetzung ruht oder künstlich gefasst in gelehrten Schriften glänzt. Das Buch vermittelt eine Auswahl der poetischen biblischen Literatur nach modernen wissenschaftlichen Kommentaren und Übersetzungen (Bertholet, Duhm, Kautzsch, Marti, Nowack, Reuss) neben Eigenem für religiös interessierte Kreise. M. E. hält sich Verf. zu eng an die äusserliche Folge der Bibel und versagt sich so die Wirkung des inneren historischen Zusammenhangs. Diesen festgestellt zu haben, ist aber der Vorzug der Moderne. Man wird Meltzers und Spanuths ähnliche Versuche gegen das Buch halten müssen, um mich zu verstehen.

Die Geschichte Israels von Moses bis Elias (1. Heft aus

Religionsunterricht auf der Mittelstufe der Volksschule und in den Unterklassen höherer Schulen von **Prof. Thrändorf** und **Dr. Meltzer.**) 2. verbesserte und vermehrte Auflage, bearbeitet von **E. Beyer.** Dresden, Verlag von Bleyl & Kaemmerer, 1906. 141 S. Geheftet 2,25 M., in Leinwand gebunden 2,75 M.

Die neue Auflage zeigt die Vertiefung in neuer Fassung. Die Antworten auf die Fragen sind als Zusammenfassung im Zusammenhang gegeben. Auf die Einzelfragen ist nicht verzichtet, weil ihre Formulierung gerade den Anfängern im Lehramt dienen soll, um das alte Dozier- und Einpaukverfahren zu beseitigen. Aufs Kulturgeschichtliche ist absichtlich verzichtet. Umfassender skizziert ist die Josua- und Richterzeit. Neu hinzugefügt ist der Sieg über Amalek, die Siedelung im Ostjordanlande, Josua als Volksführer, Eroberung von Jericho, Ai, Ereignisse um Gibeon. Debora und Jephta sind auch methodisch bearbeitet. Die historisch-kritischen Anmerkungen über den Quellenwert sind für den Lehrer. Das Buch ist fern davon, aus alttestamentlichen Geschichten Wichtigkeiten des Glaubens zu machen, betont die historische Wahrscheinlichkeit und hebt vor allem die sittlichen Grössen hervor, besonders Moses und die Richter, von denen gewöhnlich der wertloseste, Simson, in den Historienbüchern die grösste Rolle spielt. Die neue Auflage scheint mir allerdings in der Ausführung dieser Zeit zu weit zu gehen. Sonst ist der Geist des Buches der alte.

Biblische Geschichten für die Mittel- und Oberstufe, bearbeitet von **Prof. Klein.** Mit Bildern von Schnorr v. Carolsfeld, Gebetsammlung, Bibelkunde, Kirchenjahr, Geographie Palästinas usw. 2. verb. Aufl. bei Emil Roth in Giessen, 1906. 300 S. Broschiert 1,60 M., geb. 2,60 M.

Das Buch ist auch für die Unterklassen höherer Lehranstalten bestimmt. Der Text soll der Fassungskraft der Schüler entsprechen, daher ist das Bibelwort da geändert, wo schwierige Konstruktion oder veralteter Art. Die Überschriften deuten klar den Gesamtinhalt an. Einzelüberschriften sind fortgelassen. Vermittelnde Übergänge sollen eine zusammenhängende Geschichte des Reiches Gottes herstellen. Wort- und Sacherklärungen in Fussnoten. — Das Buch bewegt sich völlig in den Bahnen des Herkömmlichen. Die äussere Anordnung der Bibel und der Lehrplan bestimmen die Geschichte des Reiches Gottes. Immerhin haben die Erzählungen kindliche Art und geben im beigefügten Spruchmaterial eine ernste Auswahl. — Vom Verf. liegt auch ein Bändchen: Biblische Geschichten für die ersten Schuljahre (mit 42 Bildern von Schnorr) und einem Anhang. 4. Aufl. 1904, Giessen. Broschiert 50 Pf., in Schulband 60 Pf. vor. Eigenartig berührt nach der Lektion Schieles des Verf. Ausspruch: Der Lehrstoff ist nicht auf die einzelnen Schuljahre verteilt; dies ist das Recht der Kirchenbehörde (!). — Reineckes biblische Geschichten für die Unterstufe, neubearbeitet von Guden. 7. Aufl., brosch. mit Bildern 35 Pf. Hannover-List, 1906. Verlag von C. Meyer (Prior) sind knapp, gediegen, sparsam in Spruch und Lied.

G. Krapf, Materialien für den genetischen Religionsunterricht ist ein „Beitrag zum Aufbau des Religionsunterrichts nach den Anforderungen der modernen Pädagogik“. Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1906. Bd. 1 135 S., Bd. 2 151 S. Preis jeden Bandes 2,25 M., geb. 2,75 M.

Bd. 1 handelt vom Ursprung der christlichen Religion und deren Quelle, von materialistischer und pantheistischer Weltanschauung. Bd. 2 gibt die Entwicklung der Glaubenslehren der christlichen Kirche. Verf. geht vom Naturerlebnis aus. Dies erzeugt das Gefühl, vom Fühlen strebt der Mensch zum Erkennen. Über die Quelle der christlichen Religion, die Bibel, gibt Verf. keine ermüdende Inhaltsangabe, sondern führt in das Verständnis der biblischen Bücher aus den zur Zeit der Abfassung herrschenden Gedanken ein. Die kurze Geschichte des Pantheismus und Materialismus soll befähigen die Dogmenentwicklung zu verstehen. Jeder

Glaubenssatz wird biblisch abgeleitet und seine Entwicklung nicht nur bis zur Conciliarfixierung verfolgt, sondern auch sein Spiegelbild im Geiste späterer Wissenschaftler und Denker entworfen. Die geschichtliche Betrachtung soll zu einer gerechten Beurteilung der Bibel und Glaubenssätze führen und die Toleranz fördern, Katechismus und Kirchengeschichte verbinden. Kritische Resultate sollen mit pädagogischem Takt Verwendung finden. — Das Buch ist eine organische Verarbeitung von Lesefrüchten exegetischer, kirchenhistorischer, dogmatischer, philosophischer Literatur, darum an und für sich anregend. Seine praktische Verwendbarkeit im Unterricht dagegen erscheint mir Problem. Es wird schwer halten, diese Gedanken jugendlichen Geistern so nahe zu bringen, dass der genetische Prozess erfasst wird. Wenn Verf. sagt: Bei biographischer Behandlung der Kirchengeschichte erscheinen die Tatsachen sporadisch, hier im Zusammenhang, so unterschätzt er stark den Wert der Biographie für jugendliche Geister und die Kausalität der Geschichte. Das systematische Interesse des Verf. teilt die Jugend nicht. Ein System überschaut sie nicht. Von der Kirchengeschichte aber erhält sie so nur verworrene Ausschnitte. Also erscheint mir der Verlust grösser als der Gewinn. Des Verf. Überzeugung, dass viele Elemente der christlichen Religion zu den unvergänglichen Idealen der Menschheit gehören, und die Einsicht in die letzten Konsequenzen des Materialismus dem Christentum nicht gefährlich ist, teilen wir, aber nicht, dass die Historie den Erweis der Katechismuswahrheiten bringen müsse. Der Katechismus ist selbst eine historische Einzelheit. Luthers Erklärungen, wie sein Name verdeutlichen, dass sein Wert praktisch-religiös ist. Er gehört in die Konfirmandenstunde; wir in der Schule wollen Historie treiben; die Systematisierung religiöser Vorstellungen in grossen Persönlichkeiten zeigen. Bei des Verf. Arbeiten werden diese Einheiten gerade aufgelöst. — Trotz dieses prinzipiellen Gegensatzes empfehle ich das Buch dem Lehrer zur Vorarbeit. Er wird daraus auf jeden Fall lernen, und ich fürchte nicht, dass er danach unterrichten wird.

Richard Kabisch, Religionsbuch für evangelische Lehrer- und Lehrerinnenseminare und Präparandenanstalten. I. Teil: Lehrbuch des Unterrichts im A. T. 4. verb. Aufl. 1906. 1. Abt. Bibl. Geschichte des A. T., geb. 1,60 M. 2. Abt. Bibelkunde des A. T., geb. 1,40 M. II. Teil: Neues Testament. 4. verb. Aufl., 1907, geb. 3 M. III. Teil: Christliche Glaubens- und Sittenlehre. 2. Aufl. 1905. Geb. 2,20 M.

Schieles Forderung, dass der künftige Lehrer mit den Ergebnissen der neueren theologischen Wissenschaft bekannt gemacht werde, wird von K. erfüllt. Schon die Stoffauswahl und Anordnung der Bibl. Geschichte A. T.s und der Bibelkunde zeigen durchweg moderne Gesichtspunkte. Die biblische Geschichte entwirft zunächst ein Geschichtsbild ohne Rücksicht auf die Einleitungswissenschaft nach überwiegend religiös-sittlichen Gesichtspunkten. Es soll das religiös-sittliche Wachstum, das nach Vollkommenheit verlangt, veranschaulichen. Die Bibelkunde bringt über die Entwicklung der israelitischen Literatur und Religion Klarheit. Die Religionswissenschaft ist hier in einer dem Seminar angemessenen Form geboten. Kritik ist zu vermeiden. Nicht wissenschaftlich Interessantes, sondern religiös Fruchtbares muss entscheiden. Doch soll der Schüler alles nachprüfen können, nichts mechanisch lernen (vgl. hierzu z. B. die Einführung in den Pentateuch. Besonderen Wert legt Verf. auf die Richterzeit als verbindendes Glied in der Selbstoffenbarung Gottes. Die sittlichen Schwächen einzelner Personen sind nicht vertuscht. Die Urgeschichte der Genesis soll möglichst spät traktiert werden, wenn der junge Mann Einblicke in sich selbst tut. Beide Abteilungen des 1. Teils bilden eine Einheit, sind nebeneinander zu benutzen. — Auch im II. Teil, N. T., spürt man überall moderne Luft, z. B. wenn der Kanon als Ergebnis kirchlicher Kämpfe, die synoptische und johanneische Frage, die politische und geistige Lage Israels

zur Zeit Jesu behandelt werden; desgl. im Aufbau des Wirkens Jesu, das nach Möglichkeit pragmatisch geordnet ist, in der Beurteilung von Wundern und Gleichnissen. Taktvolle Zurückhaltung wahrt K. dagegen gegenüber modern wissenschaftlichen Auffassungen in den Abschnitten über Tod und Auferstehung, Die Briefliteratur ist mit den Reisen Pauli organisch verwoben. — Über die Glaubenslehre, die die gemüt- und willenbildende Kraft der christlichen Glaubensvorstellungen lebendig zu machen sucht, habe ich mich schon früher zustimmend geäussert. In der 2. Auflage sind wesentliche Veränderungen vorgenommen in den Kapiteln von Erbsünde, Gottheit Christi und Versöhnung. Geändert hat Verf. seine Ansicht von der Erbsünde, ausserdem befleissigt er sich noch objektiverer Haltung als schon bisher.

In einer kleinen Schrift behandelt derselbe Verfasser Das Gewissen, seinen Ursprung und seine Pflege. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1906. 66 S. 1 M.

Hier beschäftigt ihn die Frage, ob das Gewissen auch angesichts neuerer Naturwissenschaft und Seelenkunde als Gottesstimme festgehalten werden könne. Er kommt durch psychologische, historische und andere Untersuchungen zu positivem Resultat.

Gemeinsame Schule für beide Geschlechter wünscht Schulrat **K. Lötzsch.** Dresden. Alwin Huhle. 1908. 36 S. 60 Pf.

Er schliesst aus der Kulturgeschichte auf eine merkliche Hebung der Stellung der Frau, deren erziehlicher Einfluss wachsen müsse. Gemeinsame Erziehung beider Geschlechter wirke charakterfestigend auf die Knaben, sittigend auf die Mädchen. Praktische Erfahrungen in Amerika, Schweden, Mannheim, Winterthur bestätigen diese Annahme. Auf Grund reicher literarischer Vorarbeit stellt Verf. Stimmen zusammen, welche den heilsamen Einfluss solcher Erziehung auf die ganze Nation bekräftigen. Einzelne Mädchen zu höheren Schulen zuzulassen, erklärt Verf. nur für einen Notbehelf.

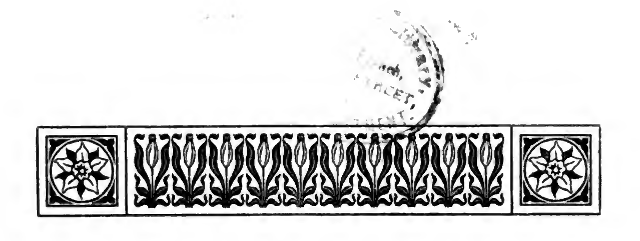
Zwickau i. S. Joh. Lötzsch.

H. Spanuth, Präparationen für den evangelischen Religionsunterricht. I. Teil: Unterstufe. Osterwieck/Harz, A. W. Zickfeldt, 1907. 190 S.

Diese Präparationen bilden den 12. Band des von K. O. Beetz und Ad. Rude herausgegebenen „Bücherschatz des Lehrers“ und stehen im engen Anschluss an die nun schon in 5. Auflage erschienene Methodik des gesamten Volksschulunterrichts von Ad. Rude. Durch diese neue Arbeit, welcher noch 3 weitere Bände mit Präparationen für die Mittel- und Oberstufe folgen werden, sollen die in der genannten Methodik niedergelegten Grundsätze unterrichtlich verwirklicht und in die Praxis umgesetzt werden. Der Verf. steht auf demselben Standpunkte, wie die rühmlich bekannten Autoren Thrändorf und Meltzer, Reukauf und Heyn. Diese Präparationen weichen also von dem noch weite pädagogische Kreise beherrschenden Unterrichtsverfahren wesentlich und ganz bedeutend ab.

Gemeinhin hält man die Übereignung der geforderten religionskundlichen Kenntnisse und die Ausbildung der Fertigkeit, über dieselben in fliessender Rede Rechenschaft geben zu können, für die Hauptaufgabe des Religionsunterrichts. Ein derartig Denkender dürfte in der Spanuthschen Arbeit nicht finden, was er sucht. Wer dagegen mit seinem Unterricht tiefer graben, sich mit dem Verständnis des äusseren Herganges nicht begnügen, sondern auch die im Untergrunde liegenden sittlichen Verhältnisse aufdecken will, wer bestrebt ist, lebhafte ethische Gefühle und intensive Wertschätzungen damit hervorzurufen, das Mitgefühl im Schülerherzen mächtig anzuregen und das sittliche Interesse zu verstärken, der wird diese Arbeit bald liebgewinnen.

Es trifft sich günstig, dass ich seit 3 Monaten den Religionsunterricht auch für die Unterstufe wieder erteile. Die für das 2. Schuljahr von mir getroffene Auswahl der Erzählungen stimmt mit der vorliegenden fast genau überein. Ebenso wende auch ich, wie Spanuth durchweg das darstellende Verfahren an.



A. Abhandlungen.

I.

Korpsgeist.

Zur Ethik in der Schulstube.

Von Dr. **L. Grimm** in Elsterberg.

Zwei Strömungen sind es, die immer neue Gestaltungen hervorrufen auf dem Gebiet der Sittlichkeit. Aus der kräftigen Wurzel des Ich treiben egoistische Forderungen; die organische Verbindung mit Stamm und verwandtschaftlichen Verzweigungen lässt Gemeinschaftsinteressen von nicht geringerer Stärke entstehen. Naturvölker zeigen allenthalben besonders starkes Familien-, Blutbrüderschafts-, Stammesgefühl. Und wenn wir vom Überhandnehmen egoistischer Triebe in der kultivierten Gesellschaft reden, so deutet das bloss auf einen unnatürlichen Zustand hin, wie er auch in anderer Hinsicht eintritt im Gefolge einer überschraubten, einseitigen Kulturentwicklung. Bei der weit vorgeschrittenen Arbeitsteilung, der räumlichen Entfernung der Tätigkeitsstätten von Vater, Mutter und Kindern, wird die Interessengemeinschaft zwischen Mann und Weib, Eltern und Kindern immer mehr gelockert oder beschränkt. Beim Fortschritt wirtschaftlicher Entwicklung, der Verbreiterung einer gewissen Wohlstandsstufe leidet doch nicht selten die Familienkultur. Dann finden die sympathetischen Gefühle nicht mehr zureichende Pflege.

Wo die günstigen Einflüsse des Elternhauses schwächer werden, pflegt die Schule an der Ausfüllung entstehender Lücken zu arbeiten. Nimmt Familiensinn und Gemeingeist in den Kreisen ab, daraus die Schüler kommen, so dürfte die Schule Ursache haben, auf Pflege der Gemeinschaftsgefühle verstärkten Nachdruck zu legen. Es wird das — mit dem Wachsen der zu Gemeinsinn planmässig erzogenen Jugend — von Segen sein auch für die öffentliche Moral.

Haben die Schulkinder noch nicht das Gefühl, von einem festen Bande mit anderen umschlungen zu sein, so muss ihnen klar

gemacht werden, dass sie als Angehörige einer Klasse zusammengehören, dass eine vielfältige Interessengemeinschaft sie verbindet. Dieser Erkenntnis sind schon die Kleinen zugänglich. Als Schulkinder besitzen sie einen Vorzug vor jüngeren Geschwistern. Etwas vom Ernst des Lebens liegt über dem Schulhaus und dem Schulgerät. Soll die Unterweisung des Lehrers hier einsetzen, vielleicht auf die Gefahr, dass Hochmut und Dünkel grossgezogen wird, wie er nicht selten namentlich bei Zöglingen höherer Schulen, Trägern „bunter Mützen" überschäumt?

Begriff und Name „Korpsgeist" sind besonders Offiziers- und Studentenkreisen geläufig. Die Uniform, die Verbindungsfahne deckt den Träger gegen jeden Angriff von aussen, so lange er nicht selbst den bunten Rock oder das farbige Band verwirkt hat durch Handlungen, die innerhalb des Korps für unehrenhaft gelten. Dass der Korpsgeist oft unerfreuliche Blüten, wunderliche Nebenerscheinungen zeigt, ist leicht erkennbare und darum vielbespöttelte Tatsache. Aber dass sich eine besondere Moral in der militärischen und studentischen Gesellschaft gebildet hat und in ihren Ausläufern gelegentlich in bewussten Gegensatz zur bürgerlichen Moral tritt, lässt sich nicht schlechthin verdammen, sobald man alle Moral für entwicklungsfähig und also auch ungleichmässig fortschreitend hält. Es fragt sich manchmal, ob nicht historische Gründe für Beibehaltung alter Bräuche sprechen, ob die schärfere Urteilskraft, der hochgezüchtete Ehrbegriff vielleicht eine gewisse Berechtigung zum Überspringen spiessbürgerlicher Beschränkung verleihen, ob die Erfüllung ausserordentlicher Pflichten nicht vor dem Richterstuhl gerade des feineren Rechtsempfindens auch ungewöhnliche Bewertung seltsamer Handlungen rechtfertigt.

Wenn der hohen und höchsten Aristokratie gewisse Rücksichten zugebilligt werden, so dürfen auch andere Kreise verlangen, dass sie mit dem Massstabe gemessen werden, der sich bei ihnen unter einstiger Zustimmung der öffentlichen Meinung gebildet hat. Das logisch Evidente ist nicht immer das historisch Berechtigte. In dem Masse freilich, wie innerhalb eines Gesellschaftskörpers die Vernunft zur Herrschaft gelangt, vollzieht sich die Anpassung der ethischen Normen an die vernunftgemässe Allgemeingepflogenheit. So wird das Bedenkliche an ethischen Schöpfungen des Korpsgeistes eliminiert, während die starken Motive, die sich innerhalb kräftiger Gemeinschaften finden, zu tüchtigem Wirken emporgebildet werden.

Denn das Berechtigte und Schätzbare am Korpsgeist ist nicht seine Exklusivität, sondern seine Geschlossenheit. Nicht bloss die Art, sich zu kleiden oder zu grüssen, nicht der Gang nur und die Redeweise nimmt bei den Angehörigen eines festgefügten Gesellschaftskörpers gleiche Form an, es wächst auch beim Vorhandensein höherer Interessen eine gehobene Gleichartigkeit des Denkens und Wollens empor. Einer kann mit annähernder Gewissheit die

Handlungsweise des Anderen vorausbestimmen, er fühlt sich gestützt und gehoben durch die Genossen, gezügelt und gespornt in seiner Laufbahn. Das macht ein Offizierkorps unerschütterlich, nötigt sogar Behörden Rücksicht ab, erzieht vor allem jeden Einzelnen, der einmal zur Fahne geschworen, sich zu einer bestimmten Farbe bekannt hat. „Das tut ein deutscher Offizier nie!" „Das ist nicht Burschenart!" „Unsere Familie hat hier andere Ansichten!" — das sind sittliche Urteile, die aus dem Korpsgeist heraus gebildet wurden, und denen ein hoher Grad von Festigkeit innewohnt.

Welcher Lehrer wollte nicht ein so wuchtiges Motiv, wie es der Korpsgeist offenbar sein kann, in seinen Schülern pflanzen und pflegen? Die Neigung der Kinder, besonders der Knaben, zum Zusammenschliessen kommt ihm dabei zu Hilfe. Hier lässt sich einsetzen schon in der Elementarklasse. Es ist leicht genug, die Kinder, welche den gleichen Stoff bewältigen, Leib und Geist durch die gleichen Übungen kräftigen sollen, zum Bewusstsein ihrer Zusammengehörigkeit zu bringen. Auch der Minderbegabte sieht da ein, wie seine Geschäfte und Sorgen zum Ganzen gehören, legt seine volle Kraft, sein bestes Aufmerken an den Tag, wenn es gilt, nichts zu verderben beim Chorsprechen, beim gemeinsamen Erstreben eines der ganzen Klasse gesteckten Zieles, bei den Verrichtungen der Selbstverwaltung, die sich sehr wohl ins Schulleben einfügen lassen. Wie bei einem Schulausflug keine Nachzügler vorkommen sollten, müsste man allmählich auch gleichen Schritt und Tritt im moralischen Vorrücken erzielen. Der gute Ruf der Schule, der Klasse, muss dem Kinde etwas gelten, die einzelnen Kinder sollen einen Begriff von Kollektivehre gewinnen. Nichts tun, was den Klassenverband in den Augen anderer herabsetzen könnte! muss zum kategorischen Imperativ jedes Einzelnen werden.

Zu solcher Entwicklung genügen freilich nicht immer die Stunden des Unterrichts mit ihrem vorwiegend stofflichen Interesse. Schulleben ist mehr als Unterrichtetwerden, der Lehrer mehr als Stundengeber. Wir müssen das Schulleben erweitern: nicht gerade durch sportmässige Ausfüllung der freien Nachmittage, auch nicht durch militärische Körperübungen, die zu viel Gezwungenes haben — wohl aber durch Zusammensein im Wald und Garten, durch gemeinsames Wandern ohne grosse Zurüstung, durch nützliche Tätigkeit in Haus- und Feldwirtschaft. Aller Sport schlägt gern in Hetzerei um. Er hat auch nicht genug sichtbaren Zweck. Den Leib stählt Arbeit mit dem Spaten weit besser als die Ausführung von Stabübungen; dem Rudern ist die Tätigkeit am Schubkarren vorzuziehen. Und es ist gut, wenn nicht nur ein „Sieg", sondern wenn ein dauerndes Werk zustande kommt.

Die gemeinsame Wanderung und das Anleiten zu einem allen bewussten Zweck stellt mehr Fragen und beschäftigt Geist und Leib vielseitiger, als die Tätigkeit in der Schulbank oder in Reih

und Glied. Hauptsache, dass der Bewegungs- und Arbeitsdrang geleitet wird, dass der Erzieher die Direktion behält. Dann lassen sich auch die sittlichen Richtlinien geben und weiterführen. Ist nicht alle Kultur auf Grund des Zusammenschlusses zur Arbeit erwachsen?

Nun wird es sich freilich besonders günstig treffen, wenn der Sachunterricht anregend für das gemeinsame Handeln wirkt. Hier liegt das gute Korn in dem Streben der Philanthropen, auch bei den entsetzlichen Zwischenreden in Campes „Robinson" und ähnlichen literarischen Erzeugnissen. Aber auch die umgekehrte Folge: das Fruchtbarmachen des Gemeinschaftslebens für den Unterricht ist möglich und nützlich. Sittliche Imperative bedürfen beim Werdenden in allen Fällen der Verstärkung von autoritativer Seite. Gibt das Schulleben die Anregung, das Lehrerwort bloss die Bestätigung für eine Billigung oder Missbilligung, einen Vorsatz oder einen völligen Plan, so pflegt der Schüler nichts von jener verstimmenden Absicht zu merken, die so viele gutgemeinte und an sich richtige Ermahnungen und Befehle beeinträchtigt. Hat eine Klasse einmal „ihren Helden" erkoren, einmütige Wertung bestimmter Handlungen gefunden, so ist die kräftige Unterlage gegeben, auf der sich dann auch die Edelreiser sittlicher Selbstbestimmung entwickeln können. „Das wird niemand in dieser Klasse gutheissen", ist in Knabenschätzung gewichtiger, als das farblose: „Das schickt sich nicht" oder gar „das ist unmoralisch". Gibt es Klassenideale, und sind sie recht gezeichnet, so messe man ruhig an ihnen die Handlungen der Klassenangehörigen!

Dadurch wird der Lehrer der unangenehmen Notwendigkeit enthoben, der Klasse gegenüber seinen Tadel, seine Strafen zu rechtfertigen. Der Übertreter hört auf, ein Held, ein „ganzer Kerl" zu sein; die Klasse wird nicht mehr in jenen stummen Widerstand treten, der dort vorkommt, wo die Massnahmen der Zucht unbegriffen bleiben. Dafür werden auch die Musterknaben, die vorbildlichen Kameraden weniger hervortreten. Es kommt ein „besserer Durchschnitt" obenauf, mit dem der Lehrer wohl einmal einen burschikosen Ton anstimmen mag. Nicht aber muss mehr jenes fatale Zusammenhalten gebrochen werden, bei dem die unverstandenen Jungen im Lehrer den Feind, in seinen Vorschriften Nörgeleien sehen.

Eine sehr wichtige Lebensbetätigung lässt sich nur innerhalb grösserer Verbände lernen: die Verwaltung von Eigentum. Im Bürgertum ist es kluge Gepflogenheit, heranwachsenden Kindern das Einkassieren kleiner Geldbeträge zu überlassen. Dabei wird rechnerische Gewandtheit, Fertigkeit im Abrechnen vor einer höheren Instanz, vor allem Schätzung des Geldes gelernt. Doch bleibt die Verwendung der Beträge anderen Personen vorbehalten. Das ist anders, wo die Klasse, die Schule Einkommen besitzt,

verrechnet und verwendet. Schon mit jenen „Strafkassen" lässt sich allerlei tun, die in manchen Schulen für Auslösung liegengebliebener Bücher und Hefte bestehen. Weit besser wirken Kassen, die sich vom Erlös eigener Arbeit füllen. Wo Handarbeit oder gemeinsamer Gartenbau besteht, da sollten die Arbeitserträgnisse immer in gemeinsame Kassen fliessen. Wie das spornt, zum Schaffen treibt, für die endliche Verwendung der ersparten Gelder interessiert! Wir haben Bilderschmuck für das Schulzimmer erworben, Lieblingsblumen und -Bäume gesetzt, haben auch schon — in der Weihnachtszeit — vorsichtig (!) Arme unterstützt. Wie schonend wird der selbstgeschaffene Besitz behandelt, wie liebevoll ein allen gehörender Baum gepflegt, wie innig die Freude gemeinsamen Wohltuns empfunden! Kaum braucht darauf hingewiesen zu werden, dass Schüler, die so zur Achtung von Gemeinschaftsbesitz gewöhnt worden sind, schwerlich in den gedankenlosen Ausspruch einstimmen werden: „Der Staat kann's bezahlen," „die Stadt merkt's nicht, wenn was beschädigt wird." Aus dem Korpsgeist heraus bildet sich Achtung vor Gemeinde-, Vereins-, Staatsbesitz, bildet sich auch ein Verständnis für produktives Genossenschaftswesen. Die Sittlichkeit hat bekanntlich noch andere Normen als diejenigen, welche die Beziehung von Mensch zu Mensch regeln. Sie hat eminent moderne Aufgaben, die gerade dem vielgestaltigen Erwerbsleben der Gegenwart entsprechen. Auch diese müssen schon in einem Vorkursus gelöst werden. Die Pflege des Korporationswesens innerhalb der Schule gibt Gelegenheit dazu.

Keineswegs ist mit den angedeuteten Betätigungen die Leistungsfähigkeit eines frühe gepflegten Korpsgeistes erschöpft. Ein paar Hinweise seien darum noch gestattet.

In Kadettenhäusern wird die Wahrheitsliebe gezüchtet durch den beständigen Appell an die ehrenhafte Gesamtheit der Zöglinge. Ganz nebenher weist man die jungen Leute darauf hin, dass es Feigheit ist, einen Tatbestand zu verhüllen. Bei jeder Gelegenheit, wo ein kleines Vergehen begangen, eine Abweichung von der Hausordnung geschehen ist, wird der Täter ersucht, sich selbst zu melden. Dass jede Angeberei durch die Kameraden ausgeschlossen erscheint, ist selbstverständlich. Aber der Kadett meldet sich: entweder weil er wirklich schon männlich genug denkt, dass er seine Taten auch offen vertreten muss, keinen andern in Verdacht kommen lassen darf — oder weil ihn die Gesamtheit seiner Klassengenossen zum ehrlichen Bekennen drängt. Wenn irgend möglich, wird das Eingeständnis mit Straffreiheit oder doch durch besondere Milde der Ahndung belohnt. Und auch das ist nachahmenswert. Denn wo der Schüler zum Bewusstsein des Fehltritts gekommen ist und wo kein ausgebildeter Hang vorliegt, hat die Strafe wenig Sinn mehr, wenn anders nicht der Lehrer zu den Anhängern der bloss noch im Strafgesetz spukenden Vergeltungstheorie gehört.



Wichtiger als selbst bei der Bekämpfung schwerer Verstösse ist ein gesunder Korpsgeist — zur Verhütung übler Gedanken und Gepflogenheiten bei den heranwachsenden Jungen und Mädchen. Manches berühmte Institut hat hier die Wurzeln seiner Blüte. Noch immer sind Präservative die besten Arzneien. Eine lockere Auffassung gegenüber dem Glücksspiel, dem Alkoholgenuss, dem Geklatsch und Getratsch oder auch in sexuellen Fragen ist kaum wieder wegzubringen, wenn sie einmal Platz gegriffen hat. Bei jungen Leuten, die sich als Glieder einer wichtigen Lebensgemeinschaft zu fühlen gelernt haben, im Lehrer oder Vorgesetzten den Berater, den wohlwollenden Genossen der Arbeit und der Freude sehen, wird wirkliche Einsicht in das Verderbliche übler Gewohnheiten erzielt, wenn man es dahin bringt, dass die jungen Leute untereinander mit Ernst und Ruhe die Beobachtungen austauschen, die sich auf den angedeuteten Gebieten leider so reichlich anstellen lassen. Überzeugungen muss nun einmal jeder selbst erarbeiten. Sie wachsen aber am schnellsten und tiefsten, wenn sie im wechselseitigen Austausch zwischen Gleichstrebenden gewonnen werden. Wo Korpsgeist ist, kann keiner sich so leicht ausschliessen von Betrachtungen, die das allgemeine Interesse des Kreises, dem er angehört, erregen. Parteinahme ist fast unvermeidlich, und selbst der Flatterhafte oder der Verschlossene kommt zu Resultaten, die von der Allgemeinheit kontrolliert werden.

In unserer Zeit, wo Individualität Schlagwort ist, dürfte es bedenklich erscheinen, wenn dem Korpsgeist eine hohe Bedeutung für die Bildung der Sittlichkeit zugemessen wird. Korpsgefühl ist aber sehr wohl mit individueller Hochentwicklung zu vereinen. Die Grundschranken für das, was verwerflich, die Richtlinien für das, was ehrenhaft ist, sind durch die Anschauungen der Körperschaft gegeben: wie weit und stark der Einzelne innerhalb der zur Gewohnheit werdenden Schranken läuft, ist von seiner Kraft und Ausdauer abhängig. Ja, gerade der, dem für eine Menge von Einzelfragen die Entscheidung durch Gemeinschaftsurteile und auf diesen beruhendes Herkommen abgenommen wird, kann mit grösserer Frische an ausserordentliche Aufgaben herantreten und zu eigenartiger Lösung derselben schreiten. Kann er bei solchem Beginnen so wirken, dass er zugleich den Nutzen einer grösseren Gemeinschaft erwirkt, wenn er seine individuellen Kräfte einsetzt, so ist eben die Erziehung zum Korpsgeist durch Korpsgeist erfolgreich gewesen.

Das lässt sich bei dem, der frühzeitig unter den Wirkungen kräftigen Korpsgeistes gestanden hat, mit viel Wahrscheinlichkeit vermuten. Innerhalb einer gutgefügten, strebenskräftigen Gemeinschaft wird Anerkennung und Kritik frühe wirksam gewesen sein. Sehr oft urteilen Kinder schärfer und richtiger über ihresgleichen, als der Lehrer es tun könnte. Es gilt, dieser bildenden und

regulierenden Beurteilung Gelegenheit zu geben. Innerhalb einer Schulklasse, einer Turnerriege, eines Schülervereins lässt sich Befehlen wie Gehorchen üben; formieren sich Verhältnisse, wie sie das Leben der Erwachsenen kaum komplizierter, wenn auch vielfach verantwortungsreicher, bietet. Dass neben den persönlichen Zielen und Wünschen die Gemeinschaft zu ihrem Rechte kommen muss, das lässt sich nicht bloss lehren, sondern auch erproben in jeder Schule, die Freiheit genug gibt für das Erwachsen eines ehrenhaften Gemeingefühls innerhab jener Schulwände, die sonst so leicht selbständige Regungen junger tatenfreudiger Menschen erdrücken.

II.

Heimat und Unterricht.

Von **J. L. Jetter** in Kirchheim.

Schluss.

III.

Berücksichtigung der Heimat in den einzelnen Unterrichtsfächern.

Wenn wir die Heimatkunde den einzelnen Fächern zuweisen, so möchten wir verhüten, dass nur die geographischen Vorstellungen des Kindes an der Heimat gewonnen und alle übrigen eben beiläufig oder zufällig in den Unterricht eingreifen. Jede Art der Vorstellungsentwicklung des Kindes, also jedes Fach, muss mit voller Absicht und möglichster Sorgfalt aus den heimatlichen Vorstellungen hervorwachsen und sich fortwährend aus denselben ernähren und mit denselben verbinden. Dadurch werden die einzelnen Fächer zu Schulwissenschaften und die Stoffpläne erweisen sich als Lehrpläne. Das Geforderte wird wirklich lehrbar und führt dazu, dass der Schüler ein unmittelbares Interesse am betreffenden Unterricht gewinnt und in seiner Personbildung gehoben wird. Es muss also Naturkundliches, Ethnologisches, Geschichtliches und Geographisches der Heimat in Betracht gezogen werden.

a) Naturgeschichte.

In dieser handelt es sich nicht bloss um ein Kennenlernen (eine „Kunde“) von den äusseren Merkmalen der Naturgegenstände,



Steine, Pflanzen und Tiere, sondern um die Lebensgeschichte dieser Dinge. Sie müssen deshalb in ihrem Lebenskreis, in ihrer lebendigen Erscheinung und ihrem Lebenszusammenhang erkannt und erforscht werden. Eine Betrachtung dieser Dinge im toten, vereinzelten Zustand hat keinen Wert, denn in ihrem toten Zustand gehören sie überhaupt nicht mehr der Naturgeschichte, sondern der Technologie, Industrie oder auch der Naturlehre an. Will man sie aber in ihren Lebensbeziehungen erkennen, so muss man sie in der Heimat aufsuchen. Ein Verbringen einzelner Exemplare in die Schule hat lange nicht den Wert, wie eine Betrachtung in der Natur. Angenommen, man wolle den Kindern die unterscheidenden Merkmale der Nadelhölzer: Weisstanne, Fichte, Kiefer und Lärche an mitgebrachten Zweigen in der Schule klarmachen, so wird man sie damit nicht so weit bringen, dass sie schon von weitem einen derartigen Baum erkennen, denn es hat sich kein Gesamtbild davon eingeprägt. Anders wenn man auf einem Lerngang durch den Wald die Bäume mehrmals betrachten lässt und dann bei einem etwaigen Streitfall die Einzelmerkmale aufzeigt. Doch mit der Formenkenntnis liesse es sich schliesslich noch machen. Wenn man aber erst die ursächlichen Beziehungen, die Lebensbedingungen nachweisen will, so muss man doch notwendig die Lebensgemeinschaft besichtigen. Ein Wiesensalbei hat am sonnigen Rain andere Blätter und ein anderes Aussehen als inmitten der Wiese; ebenso erhält eine Buche auf freier Heide eine andere Gestalt als im geschlossenen Wald. Der Boden, das Wasser, die überhängenden und schattenspendenden Pflanzen u. s. f. sind nicht ohne Einfluss auf die Geschöpfe derselben Art. Es ist auch etwas anderes, wenn ich eine Pflanze im Blumentopf, als wenn ich sie im Freistand pflanze, wenn ich den Fisch, den Frosch im Aquarium und wenn ich ihn im See oder Sumpf betrachte. Ebenso nimmt sich ein Pferd, ein Hase, ein Fuchs anders aus, wenn sie sich im Freien bewegen, als wenn sie stillestehen, bloss ausgebälgt oder gar nur abgebildet sind. Jedes Einzelobjekt muss deshalb in lebendem Zustand und in seiner Beziehung zur natürlichen Umgebung betrachtet werden. Der Unterricht darf sich deshalb nicht nach dem Buch für Naturgeschichte, sondern nur nach dem Buch der Natur selbst richten. Hier stehen dann die Dinge in anderer Ordnung als dort. Da merkt man nichts vom System. Früher ging man durch die Felder, um die Pflanzen auszuraufen, die in diese oder jene Klasse gehörten. Nichts daran war wichtig als die Staubgefässe und Griffel. Man suchte nach Raritäten und war blind gegen das überall begegnende Leben. Das Buch führte die Herrschaft und die Natur lieferte die Beispiele. Wenn man dann eine möglichst grosse Anzahl von Systemvertretern gesammelt und in der Botanisierkapsel nach Hause geschleppt hatte, um sie dort zu zerzausen, dann hatte man „Naturgeschichte getrieben“. Wie

schwer ging es da dem Anfänger, das Buch mit seiner Unmasse von Kenntnissen, die von gelehrten Männern im Lauf der Jahrhunderte aufgestapelt worden waren, nachschaffend aus der Natur selbst wieder zu gewinnen. Wie mancher gab dieses Unternehmen auf, ehe er zu einem wirklichen Resultat gekommen war. Ein Wortwissen aus Büchern oder aus dem Mund des Lehrers, der oft auch wie ein Buch redet, hat wenig oder keinen Wert. Es muss zu Wahrnehmungen an den Dingen kommen, die nicht bloss auf die äussere Gestalt, sondern ebensosehr auf das innere Leben gerichtet sind. Wir müssen die Dinge erst in unser geistiges Leben, unsere innere Wirklichkeit, umsetzen, wenn sie als eine wertvolle Bereicherung desselben dauernden Wert erhalten sollen. Das ist dann wirkliche Anschauung durch Sehen und Beobachtung, durch Denken und Beschäftigung gewonnen. Deswegen hat ein Bauer oder ein Arbeiter, der täglich mit Naturdingen umgeht, oft mehr Kenntnis vom Wesen derselben als ein Buchgelehrter. Er sieht die Wandlungen, die Entwicklung der Dinge mit an. Der Schulunterricht will durch planmässige Beobachtung und durch Experimente auch dahin gelangen. Er wird nur dann einen wahren Erfolg erzielen, wenn er die Schüler so weit bringt, dass sie von selber weiterforschen und beobachten. Denn hier ist Interesse, nicht wissenschaftliche Erkenntnis das Ziel. Deshalb ist der biologische Unterricht der beste. Jeder Gegenstand wird in seiner Umgebung betrachtet und beobachtet. Dadurch ergeben sich die Lebensbedingungen und Lebensbeziehungen für das Vorstellen und Denken von selbst. Der Schüler ist genötigt, seine Gedanken mit der Natur zu beschäftigen und sie nicht an irgend eine Seite des Buches anzuketten. Von dorther kann er sich auch stets durch erneute Untersuchung Rat und Hilfe holen. Dabei lassen sich Pflanzen, Tiere, Erden oder Mineralien nicht auseinanderhalten, wie es beim Buchunterricht der Fall ist, denn alles zusammen bildet die Lebensgemeinschaft. Dieselbe knüpft sich noch an eine besondere Örtlichkeit, die wiederholt aufgesucht wird. Solche Örtlichkeiten bilden Haus, Hof, Garten, Wiese, Feld, Heide, Sumpf, Bach, Wald u. dgl. Für die Naturkunde bilden diese Örtlichkeiten den Ort der Beobachtungen, die sich auf Pflanzen, Tiere und Gesteine erstrecken. Dabei ist nicht räumliches Nebeneinander der Erscheinungen, sondern das zeitliche Nacheinander der verschiedenen Lebewesen Gegenstand der Betrachtung. Die Entwicklung der Pflanze vom Samen bis zur Frucht, des Tiers vom Ei bis zur nächsten Generation, das Erwachen des Naturlebens im Frühling bis zum Schlaf im Winter, die Entwicklung der Tier- und Pflanzengeschlechter im Laufe der Zeiten ergeben die Natur*geschichte*, wie sie allein an der Heimat studiert werden kann, wenn man nicht fertige Resultate überliefern will. Der Weg der Forschung muss dabei im kleinen und in abgekürzter Weise vom Kinde eingeschlagen

werden, wenn ein selbsterworbenes Wissen und ein bleibendes Interesse erreicht werden soll.

Der Schüler bringt bereits eine Summe selbstgemachter Wahrnehmungen zur Schule mit. Er hat schon manches gesehen, beobachtet, hat sich schon mit den Dingen beschäftigt. Er hat schon von andern Leuten dieses und jenes gehört, hat Belehrungen vom Vater, von den älteren Geschwistern und den Kameraden erhalten. Er hat auch Meinungen aufgefangen, wie sie eine unzureichende Beobachtung entwickelt, hat selbst sich Einbildungsvorstellungen zurechtgemacht. Diese seine volkstümliche und naive Anschauung von den Dingen muss vom Unterricht aufgenommen, geklärt, vermehrt, berichtigt und geordnet werden. Dadurch erhält der Naturkundeunterricht den richtigen Ausgangspunkt. Es treten die in der Schule und ausser derselben zu machenden Beobachtungen hinzu, um die Wahrnehmungen zu vermehren, zu verbessern und den Schüler dem Ziel entgegenzuführen. Im Unterricht ist es namentlich die denkende Betrachtung, ausser demselben der Lerngang (Schulspaziergang), welche zu weiterer Erkenntnis führen. Es genügt also nicht, die Wahrnehmungen und Beobachtungen an der Natur auf den verschiedenen Wegen einzuheimsen, es müssen auch die Gedanken über die Dinge berichtigt, geordnet und angewendet werden. Da gilt es zunächst, falsche und abergläubische Ansichten mit der Wurzel auszurotten, da dieselben ein Hindernis und Irrweg für weiteres Nachdenken sind. Es müssen auch die Ansichten verschiedener Zeiten, sowie die poetische Auffassung der Naturdinge sich sehen lassen, eine blosse Beschreibung und Kenntnis der Dinge kann nicht genügen. Da sich mit der Zeit die naturkundlichen Objekte allzu sehr ansammeln, müssen sie in übersichtliche Ordnung gebracht und einem Hauptgedanken unterstellt werden. Dadurch lernt der Schüler sein Wissen beherrschen. Die innere Beschaffenheit der Naturdinge ist gleichfalls zu erschliessen und da davon ihre Verwertung abhängt, muss diese noch besonders ins Auge gefasst werden. Hier geht die Naturgeschichte in Kulturgeschichte über und beide wirken zusammen in der Aufrichtung eines tiefgehenden Interesses im Schüler, das seinen Urquell in der Heimat hat.

Zur naturkundlichen Betrachtung der Gegenstände gehört also auch die Herausstellung ihrer wirtschaftlichen Bedeutung und ihres Werts für das Leben der Menschen. Die Natur gibt die Mittel an die Hand, um sittliche und technische Zwecke zu erreichen. Dabei müssen die Naturgesetze in Berechnung gezogen werden. Mit der Erreichung solcher Zwecke wird das Menschenwohl gefördert. Somit tritt die Naturerkenntnis in den Dienst der Arbeit. Die Naturkunde wird dann in der Schule zur Arbeitskunde. Bei alledem bleibt sie auf die Heimat beschränkt und wir können daher sagen, Naturkunde oder Naturgeschichte ist durchweg auf allen

Stufen eben Heimatkunde. Deswegen ist ein guter naturgeschichtlicher Unterricht ein heimatkundlicher Unterricht.

Es bleibt noch der Einwurf zu erledigen, dass bei einem solchen Unterricht ausländische Naturgegenstände nicht zur Behandlung kommen. Es sollten aber doch auch Tiere, Pflanzen und Gesteine behandelt werden, die in der Heimat nicht zu sehen sind, z. B. Löwen, Tiger, Baumwollpflanzen, Kaffeestauden, Edelsteine u. dgl. In einem Artikel des Württ. „Schulwochenblatts" (1907, No. 19) ist die These aufgestellt: „Es ist zu erwägen, ob es nicht geboten erscheint, im Unterricht in der Naturkunde wie bisher auch fernerhin einige ausländische Pflanzen zur Behandlung zu stellen, da hierdurch in die Monotonie des ausgewählten heimatlichen Lehrstoffs einige Abwechslung gebracht würde." Dagegen ist zu sagen, dass wer den heimatlichen Unterricht in der Natur monoton findet, dem ist mit ausländischen Naturgegenständen nicht zu helfen. Dieselben können dann nicht umgangen werden, wenn sie durch den übrigen Unterricht ins Gesichtsfeld der Schüler treten, oder wenn sie in die wirtschaftliche und kulturelle Arbeit eingreifen, die gleichfalls Gegenstand des Unterrichts ist. Aber das wird dann zumeist in der Erdkunde zu behandeln sein. Treten uns durch die Lesestoffe Löwen, Affen u. s. f. vor Augen, so lassen sie sich heimatkundlich behandeln im Anschluss an den Besuch einer Menagerie oder eines Tiergartens, ausserdem noch durch darstellende Behandlung unter Herbeiziehung ähnlicher Tiere unserer Zone, z. B. der Löwe als grosse Katze. Jedoch das naturkundliche Interesse, und dieses ist Ziel des Unterrichts, ist vollständig auf dem Boden der Heimat zu erreichen.[1])

b) Erdgeschichte.

Der erdgeschichtliche Unterricht lässt sich nicht seiner ganzen Ausdehnung nach wie die Naturgeschichte in der Heimat abwickeln. Deshalb ist um so mehr darauf zu sehen, dass wenigstens der vom Kindesauge zu überblickende und durch Unterrichts- oder Lerngänge noch etwas zu erweiternde Kreis eingehend und gründlich zur Behandlung kommt. Das Fremde kann nur dann und insoweit dem Geiste nahegebracht werden, als es in Vergleich zur Heimat gebracht und dann mit Hilfe der Phantasie erobert werden kann. Die Heimat selbst erfordert genaues und verständiges Sehen. Die Formen der Erdoberfläche: Berge, Ebenen, Täler, Seen, Flüsse, Bäche; die Art der Bebauung, Bepflanzung und Benützung; die Strassen und Verkehrswege; die im Innern der Erde liegenden

[1]) Über das Material der heimatlichen Naturkunde s. Dr. K. Lange, Über Apperzeption, und in ausgeführter Weise bei Fr. Krönlein, Heimatkunde (Bühl in Baden, Konkordiabuchhandlung. 2 M).

und den äusseren Eindruck verursachenden Gesteine; die Kulturarbeit der Menschen; die vergangene Arbeit der Naturkräfte und die daraus resultierende Erdgeschichte; die Dörfer und Städte und deren Kultureinrichtungen; der gestirnte Himmel mit seinen Tages- und Jahreserscheinungen: dieses alles gibt vielfachen Anlass zu interessanten Untersuchungen. Der Formenreichtum ist ein viel grösserer als im Naturkundegebiet. Jeder Berg, jede Landschaft ist ein Individuum und gleicht nie auch nur annähernd einer andern, wie z. B. eine Pflanze oder ein Tier derselben Art dem andern gleicht. Deshalb sind gerade die individuellen Differenzpunkte der Gegenstand unterrichtlicher Darlegung. Daher kommt es auch, dass sich der Stoff in diesem Unterricht nicht erschöpfen lässt. Deshalb sind auch eine Menge von Hilfsmitteln im Gebrauch, um diesen Unterricht zu unterstützen. Es gibt Landkarten, geographische Bilder, Ansichten, Panoramen, graphische Darstellungen und Sammlungen. Dieselben sollen den Unterricht fördern, bedürfen aber wie z. B. die Karten, erst noch eines besonderen Unterrichts, damit sie verstanden und richtig verwendet werden können. Das natürliche Sehen muss zum geistigen werden, vermittelt durch den geographischen Anschauungsapparat.

Ein heimatlicher erdgeschichtlicher Unterricht kann nur den synthetischen Weg einschlagen. Der analytische Gang würde von der Gesamtgestalt der Erde ausgehen, diese in ihre Teile zerlegen und schliesslich bei der Heimat anlangen. Die Heimat selbst aber ist dem Schüler ein wahrnehmbarer Gegenstand und bietet überall so viel, dass die nötigen Anknüpfungspunkte für die geographische Anschauung zu gewinnen sind. Hier lässt sich vulkanischer Kegel, Gebirge, Berg, Pass, Fluss, Mündung, Hügelzug, Becken oder Bucht, Ebene, See, Teich, Moor, Torfstich, angeschwemmtes Land (Kies) u. s. f. leicht veranschaulichen. Das erste ist freilich, dass der Lehrer selbst diese geographischen Formen aufzufinden und bei einiger phantasiemässigen Vergrösserung und Umformung zu den vollkommenen Formen hinzuleiten vermag. Dazu sind Lerngänge unbedingt nötig. Die Belehrungen werden im Freien gegeben. Von einem Berge aus lässt sich die zu den Füssen liegende Gegend wie aus der Vogelperspektive betrachten und dadurch zur Darstellung auf der Karte überleiten. Die Kinder müssen dabei eine Freude an der Naturforschung und Erdbesichtigung, dem Wandern und Reisen im Hinblick auf Erweiterung des Horizonts, auf Vermehrung der Kenntnisse gewinnen. Dann werden sie von selbst bei ihren Ausflügen mit Kameraden oder mit den Eltern diesen Dingen ihre Aufmerksamkeit zuwenden. Einen kräftigen Anstoss zur Selbsttätigkeit in dieser Hinsicht geben die den Schülern zu stellenden Beobachtungsaufgaben, die sehr mannigfaltiger Art sein können. Man lässt die Windrichtung, das Wetter, den Barometer- und Thermometerstand beobachten und

aufzeichnen, weiter sind Sonnenauf- und Sonnenuntergang, Schattenlänge, Mond und Sterne fortgesetzt Gegenstand der Beobachtung, ebenso die Ankunft der Frühlingsboten usw. Die Aufgaben werden zur Übung als Hausaufgaben in der einen Stunde gestellt und in der nächsten erörtert.[1])

Zur Anschauung von Kulturpflanzen und ausländischen Pflanzen und zur Nachbildung von typischen Formationen lässt sich der Schulgarten benützen. Die Anlegung von rohen Reliefkarten in Sand gewährt den Kindern viel Vergnügen. In der Schule können solche ebenfalls in Sand, in Sägmehl oder Lehm angelegt werden. Daran schliesst sich die Nachzeichnung oder Skizze ins Heft der Schüler. Schliesslich ist die Wandkarte und der Atlas das beste Mittel geographischer Veranschaulichung, da hierdurch die Raumverhältnisse in zutreffender Weise wiedergegeben werden. Um in die festliegenden toten Verhältnisse Leben und Bewegung zu bringen, müssen Reiseschilderungen und Kartenwanderungen dem Unterricht eingefügt werden. Dabei waltet die Phantasie ihres Amtes und bringt das Ferne in innere Beziehung zur Heimat. Dadurch, dass neben den heimischen Erdenraum ein zweiter und dritter entfernter und daher fremder tritt, wird der Schüler zum Vergleichen veranlasst und das geographische Denken erhält reiche Nahrung. Es handelt sich bald nicht mehr bloss um das Wie der Erdgestaltung, sondern auch um das Warum. Man sucht nach Grund und Ursache. Aus dem Vergleich mit der Fremde entsteht auch der richtige Massstab für Grösse und Bedeutung der Heimat und des Vaterlandes, seine kulturelle Wertung und nationale Bedeutung. In letzter Linie handelt es sich um die der Wirklichkeit entsprechende Gliederung der Raumverhältnisse. Darin wird alles andere Wissen über reale Dinge eingeordnet und mit dem räumlichen Horizont des Menschen erweitert sich auch der geistige, d. h. er wird immer mannigfaltiger, gegliederter, reicher an Beziehungen. Der Mensch wird menschlicher, er lernt das Fremde verstehen und schätzen, legt die Vorurteile dagegen ab und sucht sich das Gute zu nutze zu machen. Die ganze Erdoberfläche wird nach Karl Ritters Wort zum Vaterland der Menschheit, zur Heimat, in die sich Brüder geteilt haben. Die Tätigkeit des Menschen auf der Erde, die Begünstigung dieser Tätigkeit kommt zum Ausdruck im Kulturfortschritt. Die Kulturgeographie sucht die Einsicht in diese Zusammenhänge klarzustellen und verbindet die Geschichte mit der Erd- und Naturgeschichte. Die Landschaft, die zur Besprechung steht, wird als eine grössere Lebensgemeinschaft betrachtet und aus deren wirklichen Verhältnissen werden die Lebensgesetze für die Vor- und Jetztwelt, für die darauf lebenden Pflanzen, Tiere und Menschen und für die physikalischen Vorgänge abgezogen,

[1]) S. Kerp, Führer durch die Heimatkunde.



nach Ursache und Wirkung, Grund und Folge erörtert. Alles lenkt den Blick zurück auf das in der Heimat Gesehene und Erlebte und dehnt so das eigene Erleben, das Menschsein ungemein aus.

Indem der heimatkundliche Unterricht das Denken und Empfinden des Schülers erweitert und vertieft, indem er zeigt, woraus das Volk seine Kraft, seine Arbeit, seine staatliche Organisation schöpfte, wachsen die Keime zur Heimat- und Vaterlandsliebe, zur eigenen Tatkraft und zum nationalen Wirken. Es wird daher gut sein, zum Schluss des erdgeschichtlichen Unterrichts wieder zur Heimat zurückzulenken und von höherer Warte aus die Einordnung derselben ins ganze Völkerleben und die kulturelle Verknüpfung klar und deutlich aufzuzeigen.[1])

c) Volksgeschichte.

Am schwierigsten sind den Kindern die Quellpunkte des geschichtlichen Lebens aufzuzeigen. Sie finden sich aber mitten drin im geschichtlichen Leben unserer Zeit, ohne dass jedoch dasselbe gefasst und begriffen werden könnte. Verständlicher und deshalb naheliegender ist das geschichtliche Leben der Vorzeit, das Kinder- und Jugendleben unseres Volkes. Nur wenige Reste der Erinnerung weisen darauf hin und zudem müssen diese noch mit bereits gebildetem geschichtlichen Sinn und einer bewegten geschichtlichen Phantasie erschlossen und aufgenommen werden.

Es muss daher in erster Linie der geschichtliche Sinn, das geschichtliche Denken und Empfinden beim Kinde geweckt werden. Äussere Veranlassung geben die sich im Orte findenden geschichtlichen Denkmäler, die Erinnerung an geschichtliche Personen im Orte. Innere Veranlassung sind Erzählungen, Geschichten aus früherer Zeit, Märchen, Sagen, Anekdoten. Das Kind muss beim Anhören solcher Dinge die Fähigkeit entfalten, sich in andere Menschen, in Situationen und Gemütslagen, die das alltägliche Leben nicht bietet, zu versetzen.[2]) Es muss in Gedanken mit dem Wilden ein Wilder, mit dem Helden ein Held werden. So weit es diese Bewusstseinssynthesen zu vollziehen vermag, so weit erstreckt sich sein geschichtliches Interesse und Verständnis. Also nur in der inneren Nachbildung baut der Schüler frühere Zeiten, Vorgänge, Zustände in seinem Geiste an, nicht aber im Lernen von Namen, Zahlen, im Anhören von kulturgeschichtlichen Beschreibungen und Schilderungen hergebrachter Art. Es muss etwas dem Kindesgeiste Angemessenes, Kongeniales, Heldenhaftes, irgendwie Besonderes

---

[1]) Welches Material der heimatliche geographische Unterricht zu erarbeiten hat, ersieht man aus Julius John, Der Unterricht in der Natur als Mittel für grundlegende Anschauung, S. 49, und der Heimatkunde von Friedrich Krönlein.

[2]) Vgl. Schilling, Die Pflege des geschichtlichen Interesses. Päd. Studien XIX, Heft 5 (Dresden, Bleyl & Kaemmerer).

und Hervorragendes sein, nicht bloss etwas Nützliches, wie z. B. die Buchdruckerkunst, wenn es seiner Natur zusagen soll. Das Kind ist dem Geiste nach noch ein durchaus Individuelles, sich Entwickelndes, durch Bewusstseinsprotuberanzen sich Ausbreitendes. Was dann in diese Beleuchtung zu stehen kommt und den Blick fesselt, das ist Leben. Dasselbe erwacht auch oft ohne die Schule, wird genährt durch Erzählungen der Kameraden, der Geschichtenbücher, der Bilder. Die Schule muss diesen Zug, Geschichten zu hören und darin zu leben, sich zu nutze machen. Auch wenn der Geschichtsstoff selbst zu Anfang noch ohne objektiven Gehalt ist, so muss er als ein A B C der Phantasie in ähnlicher Weise vorbereitend wirken, wie der Schreib- und Leseunterricht für die Lektüre, der frühere Anschauungsunterricht für den eigentlichen Real- und Formenunterricht.

Bei der geschichtlichen Vorstellungsentwicklung handelt es sich um Entwicklung von Zeitreihen im sukzessiven Wandel der Vorstellungsinhalte. Beim Austausch der Reihen gegeneinander entstehen die Zeiträume und Handlungen darin. Dazu lässt sich noch eine dritte Reihe, die Kausalitätsreihe hinzunehmen, wobei die eigentliche, objektive Geschichte vor Augen steht. Die ersten Geschichten bedürfen des letzteren Gesichtspunktes nicht. Das Kind fragt noch nicht nach den Gründen, nach Ursachen und Bedingungen. Es begnügt sich mit dem psychischen Ereignis des zeitlichen Fortschritts zur räumlichen Gestaltung. Daher genügen für die erste Zeit die Märchen, Legenden und Sagen, um den geschichtlichen Sinn zu entwickeln. Ausserdem wird das Kind im Märchen und der Sage mit den mythischen Elementen des Volksbewusstseins erfüllt und vermag sich dadurch dem Empfinden und Fühlen, dem geschichtlichen Leben in seiner ursprünglichen Kraft und Gestalt anzuschmiegen. Es gewinnt geschichtliche Lebenswerte durch den Genuss dieser Stoffe, die durch keine Beschreibung und Deduktion in späterer Zeit mehr zu gewinnen sind.

Die in Betracht kommenden überlieferten Stoffe lassen sich vermehren durch kulturhistorische Darstellungen, die ein Stück Leben aus vergangener Zeit in konkreter, dem Kinde zugänglicher und angemessener Weise vorführen. Es handelt sich dabei nicht um objektive Richtigkeit, wenn nur geschichtliche Tatsachen nicht geradezu umgestossen werden. Der Nachdruck liegt auf psychologischer Wahrheit und Sachdienlichkeit. So haben wir einen kindertümlichen Roman der kulturellen Entwicklung des Menschengeschlechts im Robinson, einen Roman der Zustände am Schluss der Höhlenmenschenzeit (Eiszeit) in Rulaman, einen Roman der Keltenherrschaft in Kuning Hartfest, einen Roman der Entwicklung des Selbstbewusstseins im Faustbuch. Es wird sich darum handeln, diese Erzeugnisse volkstümlicher Dichter auf ihre Verwertung im Schulunterricht noch näher zu untersuchen und neben den epischen

Sagen, die eine solche Untersuchung und Einordnung in das Lehrplansystem bei der Herbart-Zillerschen Schule gefunden haben, richtig zu verwenden.

Neben dem geographischen und naturkundlichen ist ein geschichtlicher Anschauungsunterricht notwendig und für die Personbildung äusserst fruchtbar. Es müsste dieser elementare Geschichtsunterricht auch in fortgesetzter Folge auftreten und die beiden anderen Interessenrichtungen verbinden und ergänzen. Der Zusammenschluss bestände am besten darin, dass die Örtlichkeiten der Heimat sowohl bei der Auswahl der Stoffe als der Behandlung massgebend würden. Unsere Märchen spielten draussen im „Herrenwäldchen" am Bürgersee und um das dortige „Hexenhäuschen", wohin zuvor ein Spaziergang mit den Kleinen gemacht würde. Unser Robinson müsste mit einem südwestafrikanischen Vaterlandsverteidiger nach Bremen und schiffte sich dort ein.[1]) Rulaman spielte ohnehin in hiesiger Gegend und Kuning Hartfest hatte seinen Sitz auf dem nahen Neuffen.

Für die eigentliche Volksgeschichte müssten die Funde der Altertumssammlung, die geschichtlichen Berge Aichelberg, Limburg, Teck, Neuffen, die einstigen Römerstrassen, das Kastell in Köngen, das Kloster in Denkendorf und eine Menge von Tatsachen aus der hiesigen Ortschronik die Anknüpfungspunkte geben. Endlich würde es auch kein Fehler sein, geschichtliche Darstellungen ohne weiteres in die Nähe unseres Wohnorts zu verlegen und zwar in der Form eines Vergleichs. Die Kinder lokalisieren ohnedem jede Geschichte und der Lehrer würde gut tun, hin und wieder sich sagen zu lassen, wo sie sich die Sache hingedacht haben, um so für seinen Unterricht nützliche Fingerzeige zu gewinnen. Wenn jedoch durch die Geographie die fernliegenden Landschaften dem Blick des Schülers erschlossen sind, so kann leicht unter Beihilfe der Karte die geschichtliche Begebenheit an die richtige Stelle hingedacht werden.

Die geschichtliche Heimatkunde ist noch am wenigsten angebaut. Man wollte sie seither durch das Lesebuch ersetzen. Allein dadurch verlor man die Verbindung mit der Heimat und schob sie einer andern Disziplin zu. Zudem müsste dann jeder Schulort sein eigenes Lesebuch haben. Manche „Heimatkunden" lassen das Geschichtliche ganz beiseite und enthalten nur Geographisches. Krönlein schliesst hin und wieder im ersten Schuljahr an ein Märchen an und geht im dritten Schuljahr zum Schluss zu einer völkergeschichtlichen Betrachtung über, aber auch in Form eines Lesestücks („Die Markomannen"). Die „Heimatkunde von Basel" gibt eine schöne Zusammenstellung und Darstellung des geschichtlichen Materials, überlässt es aber dem Lehrer, das Geeignete am gewiesenen Orte in seinen Unterricht aufzunehmen. Es fehlt also

[1]) Vgl. Frenssen, Peter Moors Fahrt nach Südwest.

die Einordnung des heimatlichen Geschichtsstoffes in den Unterrichtsplan. „Ortschronikographische Belehrungen“ wurden von A. Holder in einer eigens hierüber verfassten Schrift längst verlangt, aber die Ausführung wurde nicht gezeigt. Allzuleicht überschreitet man das Bedürfnis der Kinder und bewirkt anstatt Interesse das Gegenteil davon. Es gibt eben für die geschichtliche Heimatkunde noch viel weniger eine allgemeine Norm der Anordnung als für die geographische. Daher muss für jeden Schulort das Material besonders festgestellt und dann dem gesamten Geschichtsunterrichtsplan eingeordnet werden. Ausser diesem besonderen Material zur heimatlichen Geschichte muss das allgemeine, wie es in Märchen, Sagen, Legenden, kulturhistorischen Romanen vorliegt, noch für den Schulgebrauch zubereitet und in den Lehrplan aufgenommen werden. Anfänge hierzu sind gemacht.[1])

Im neuen württembergischen Lehrplan (1907) sind für die ersten drei Schuljahre im heimatkundlichen Unterricht genannt: Geschichtliches und Sagenhaftes aus der Heimat. Unter der Überschrift „Behandlung“ findet sich die Anweisung: „Durch Einflechten von Geschichten und Märchen soll der Unterricht belebt und für Phantasie und Gemüt fruchtbar gemacht werden.“ „Den geographischen Stoffen sind Mitteilungen aus Geschichte und Sage einzuflechten.“ Man denkt sich wohl diese Stoffe als blosse Beigaben zum übrigen heimatkundlichen Unterricht.

Der Berliner „Grundlehrplan“ von 1902 führt keine „Heimatkunde“ unter den Fächern auf. Neben dem Anschauungsunterricht gibt die Erdkunde der V. Klasse eine Gelegenheit zur Heimatkunde. In der sächsischen Volksschule treten schon in der VI. Klasse statt der zwei Stunden Anschauungsunterricht drei Stunden Heimatkunde auf und in der V. Klasse tritt Vaterlandskunde an die Stelle der Erdkunde. Man versteht dort unter Heimatkunde hauptsächlich die Kenntnis der Stadt und der umgebenden Natur und unter Vaterlandskunde die Kenntnis Sachsens. Es werden die Gestalt der Bodenoberfläche, die wichtigsten Bodenarten, die heimatlichen Gewässer mit einigen Tieren, die heimatlichen Wald- und Parkanlagen und charakteristische Landschaften behandelt.[2])

Wenn der gesamte Unterricht ein heimatliches Gepräge trage, meint Conventz, so würden sich besondere Unterrichtsstunden in der Heimatkunde erübrigen. Beim derzeitigen Stand der Sache empfehle es sich aber zunächst, dass dem offiziellen Lehrplan in jeder Klasse eine bestimmte Anzahl von Stunden für die Heimat-

---

[1]) Vgl. Bartholomäi, Heimatkunde der Märchenstufe. — Ziller, Heimatkunde des Märchens. (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik III.) — Ziller-Bergner, Materialien zur speziellen Pädagogik. — Rein, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts, Schuljahr I—III.

[2]) S. Die Heimatkunde in der Schule von Prof. Dr. Conventz. Berlin 1904.

kunde angefügt werden. Der gegenwärtige unhaltbare Zustand wird sich dann leicht aufheben lassen, wenn die geschichtliche Heimatkunde mit derselben Sorgfalt und Konsequenz ausgebaut ist wie die geographische.

Zum Schluss sollen noch die Hilfsmittel, die dem gesamten Heimatkundeunterricht zur Verfügung stehen, vor Augen gestellt werden. Es sind:

1. Die Lehrausflüge oder Lerngänge. Dieselben sind längst unter den verschiedensten Titeln verlangt (Schulreisen, Exkursionen, Schul-, Lehr-, Lernausflüge, Spaziergänge, Schulwanderungen, Unterrichtsgänge im Freien, Lernspaziergänge u. s. f.) und finden immer mehr Anerkennung. Zum mindesten werden sie nicht als blosser Zeitverlust oder Missbrauch der Lehrfreiheit betrachtet. Manche Städte gewähren Unterstützungen für die Schüler, z. B. Berlin, Breslau, Karlsruhe, München. Die Wander-, Gebirgs- und ähnliche Vereine unterstützen die Einrichtung. Die Lehrervereine könnten noch mehr dafür tätig sein. In Leipzig besteht ein „Verein für Volkshygiene", der die Ferienwanderungen der Schüler in die Hand genommen hat und eine eigene Bibliothek sowie Lehrer als Führer auf den Wanderungen zur Verfügung stellt.

Ihre Aufgabe ist,[1]) eine Verbindung zwischen Schule und Leben, Schulzimmerunterricht und Wirklichkeit herzustellen; dabei kräftige Anschauungen und klare Vorstellungen erwerben, Probleme suchen und finden, nachprüfen, wiederholen und erweitern, selbständige Beobachtungen machen zu lassen, Liebe zu Heimat und Vaterland zu wecken und zu pflegen. Nebenbei fördern sie die Gesundheit bei Lehrern und Schülern. Sie sind auch ein vorzügliches Konzentrationsmittel. Die heimatliche Natur wird zur Unterlage, zum Ausgangs- und Beziehungspunkt aller Lehr- und Lerntätigkeit.

Die Aufnahme der Lerngänge in den Unterrichtsplan ist eine Verwirklichung des Anschauungsprinzips im speziellen Fall. Es treten dabei mancherlei Hindernisse in den Weg (Unruhe der Schüler, unerwünschte Zuhörer, Widerstand der Eltern, Grossstadtverkehr, Auslagen, Zeitverlust, überfüllte Klassen, intensive Vorbereitung), aber sie lassen sich bei gutem Willen überwinden. Ein Stoff- oder Arbeitsplan für das ganze Jahr ist durchaus notwendig. In demselben muss bei den einzelnen Fächern bemerkt werden, welche Lerngänge in der ersten und in der zweiten Hälfte des Monats zu machen sind. Als kleine Hilfsmittel sind notwendig: Bandmeter, Bandmass (10 oder 20 m lang), Notizbuch, Pflanzenschaufel, Botanisierkapsel, etwas Verbandzeug u. dgl. Die Lerngänge werden erst dann regelmässige praktische Einrichtung einer Schule werden, wenn auf dem Stundenplan eine Stunde dafür an-

---

[1]) S. Bericht über die Vorträge von Lehrer Pfalzgraf auf dem Kirchheimer Ferienkurs. Schulfreund No. 9, 1907.

gesetzt wird. Am besten ist es, eine Endstunde des vor- oder nachmittäglichen Unterrichts zu wählen, damit dann der Lerngang auf der Unterstufe auf 2, auf der Oberstufe auf 3 Stunden ausgedehnt werden kann, wenn sich solches notwendig macht. Bei Abteilungsunterricht, in einklassigen Schulen u. dgl. ist ein Wechsel der Abteilungen nötig. Auch muss ein Austausch der Lerngangstunde mit einer andern Stunde zulässig sein, da immer die Witterung mitspricht.

Lerngänge sind dann keine Spaziergänge, sondern Unterrichtsstunden. Sie bedürfen deshalb eines Ziels und einer Vorbereitung. Neben der Hauptaufgabe können noch Nebenaufgaben gestellt werden, die im Vorbeigehen zu erledigen sind. Ein- oder zweimal im Jahre erweitern sich die Lerngänge zu Lernausflügen, die einen ganzen Schultag in Anspruch nehmen.

Die Ausführung der Lerngänge und Lernausflüge wird so gehandhabt, dass die Schüler in Marschkolonne (Viererreihe) antreten, geschlossen marschieren, vielleicht auch ein Marschlied singen. Am Ziel stellen sie sich um den Lehrer auf. Die Belehrung gibt kurze Andeutungen, die Schüler erinnern sich stets der aufgestellten Ziele, stellen selbst Fragen, messen, vergleichen usw. Humor und Spiel kommen zu ihrem Recht, wenn die Schüler sich lagern. Wirtschaften werden gemieden. Man lässt die Schüler die Natur belauschen (z. B. das Rauschen des Waldes) und nimmt stets wieder Orientierungsübungen (Raum, Himmelsgegend, Zeit) vor. In der Schule müssen die Kinder über den Lerngang berichten. Zum Schluss wird noch die Frage aufgeworfen: Was wurde nicht, was wurde mehr gefunden, als beabsichtigt war? Auch der Lehrer muss sich nach dem Lerngang darüber Rechenschaft geben, was sich erreichen und wie sich das Erreichte verwerten lässt. (Einträge in den Stoff- und Arbeitsplan.)

Die Lerngänge stellen sich in den Dienst der gesamten Heimatkunde, d. h. sie dienen allen Fächern. Auf einem Lerngang lassen sich oft die Aufgaben für zwei oder mehr Fächer lösen. Für die Geographie wird der Gesichtskreis erweitert, der Sternenhimmel betrachtet, die Karte zur Anwendung gebracht; für die Geschichte werden historisch wichtige Punkte besichtigt und der Zusammenhang der Orts- und Stammesgeschichte mit der Volksgeschichte an Ort und Stelle aufgezeigt; für die Naturgeschichte werden Beobachtungen gemacht, Gegenstände gesammelt, die Schonung der Naturdinge geübt, das religiöse Gefühl erweckt; für den Sprachunterricht werden Namen am Gegenstande erklärt, Poesiebilder und Gemütsverfassungen begründet, Gedichte erlebt; für den Aufsatz werden Themen aus dem Erleben gewonnen und das Bedürfnis des schriftlichen Ausdrucks wird unmittelbar empfunden (Tagebücher); für das Rechnen werden Sachen zur Verfügung gestellt, selbstgefundene Aufgaben gewonnen und die verschiedenen Rechnungs-

arten miteinander verbunden; für das Zeichnen ergibt sich der Anschluss an Natur- und Kunstwerke von selbst; das Singen findet für die Naturlieder eine gute Anwendung und das Turnen wird zur Spiel-, Wald- und Freiluftschule. Somit haben alle Fächer von den Lerngängen einen reichen Gewinn zu erhoffen.

2. In den Dienst des heimatlichen Naturunterrichts treten auch die Schulgärten. Was sich in der Natur oft sehr zerstreut vorfindet, das lässt sich hier eng vereinigt und gesichtet, planmässig und systematisch geordnet vor Augen stellen. Die Natur ist gleichsam vergeistigt. Es ist darin schon ein Teil der Schularbeit geleistet und somit der Weg zur Erkenntnis geebnet. Deshalb bildet der Schulgarten eine willkommene Ergänzung der Naturbeobachtung. Man braucht, um zum Ziele zu kommen, nicht weit zu gehen, ist nicht vom Zufall abhängig, hat das Beobachtungsobjekt nach Wunsch in beliebiger Anzahl vor sich und was dergleichen Bequemlichkeiten noch mehr sind. Aber man darf nicht vergessen, dass der Schulgarten nur ein Nachbild der Natur in verjüngtem Massstab bietet, dass er daher die Lerngänge und direkte Naturbeobachtung in vielen Fällen nicht zu ersetzen vermag. Wo er vorhanden ist — und das ist noch an wenigen Orten der Fall — und wo er richtig angelegt ist — und das ist noch seltener zu finden — leistet er dem Fortschreiten im naturwissenschaftlichen Denken, dem weiterstrebenden Interesse eine willkommene Beihilfe.

3. Ein ähnliches Hilfsmittel sind die Sammlungen. So vorteilhaft es ist, wenn man Sammlungen von Steinen, gepressten Pflanzen und ausgebälgten Tieren zur Hand hat, um die Erinnerung damit aufzufrischen, so nachteilig ist es, wenn man die erstmalige Behandlung und den gesamten naturgeschichtlichen Unterricht daran anschliesst. Ihren vollen Wert haben sie dann, wenn sie eben bei dem an die Natur unmittelbar angeschlossenen Unterricht immer wieder von neuem entstehen, wenn die Schüler bei der Entstehung persönlich mitschaffend beteiligt sind und sich ein Stück Schulleben damit verbindet. Wenn Sammlungen gekauft werden, so sollte dabei nicht auf systematische Vollständigkeit, sondern auf das Vorkommen der Stücke in der Heimat und im Vaterland besonders gesehen werden. Sie gehören dann in einen Glaskasten, in welchem sie den Kindern stets vor Augen treten und so in seinen Umgang einmünden.

4. Ebenso ist es mit Pflanzenkästen, Aquarien und Terrarien. Sie bieten auch ein Naturleben sozusagen im Auszug. Es sollte aber der Zusammenhang mit der Natur im Grossen aufrecht erhalten werden. Wenn der Schüler selbst an ihrer Aufrichtung, Einrichtung und Unterhaltung beteiligt ist, so behalten sie für ihn diesen Zusammenhang und erscheinen als Episoden der Naturgeschichte.

5. An grösseren Orten stehen auch zoologische Gärten, Aquarien, Museen u. dgl. dem naturkundlichen Unterricht zur Verfügung. Darin sollte aber eine heimatliche Abteilung vorgesehen sein. Manche Tiere der Heimat, wie Uhu, Marder, Haselmaus, Wildkatze bekommt man im Freien zeitlebens nicht zu sehen, deshalb kann oft ein Ersatz der Anschauung durch solche Nachahmung der Natur erwünscht sein. Sind auch die Tiere in der Gefangenschaft, wie besonders in den fahrenden Menagerien, nie ganz mehr das, was sie im Freien vorstellen, so erhält man doch noch ein besseres Bild von ihnen, als wenn man sie bloss im Bilde sieht.

6. Bereits hat man auch die Menagerie in die Schule aufgenommen als Hegung und Pflege lebender Tiere. Die Vogelarten könnten auf den Bäumen des Schulhofs oder im Schulgarten beobachtet werden. Statt dessen werden in Posen verschiedene Vogelarten in Käfigen in der Schule gehalten. In München ist in 21 Schulen ein besonderer Raum für Spongien, Schnecken, Muscheln, Insekten, Amphibien, Reptilien, Vögel und kleine Säuger eingerichtet worden. Die Auslagen für jede Schule betragen jährlich 58 M. Dem Pfleger werden 1 $^1/_2$ Überstunden angerechnet. Derselbe hat auch in den Ferien seinen Dienst zu versehen; jedoch die Mehrzahl der kleinen Tiere wird vorher in Freiheit gesetzt.

7. Viel weiter ab von der wirklichen Natur liegen die Bilder. An Anschauungsbildern, geographischen Charakterbildern und sonstigen Wandbildern ist kein Mangel. In neuerer Zeit kommen dazu die Lichtbildervorführungen. Sie treten zwischen Wort und Sache und bilden für letztere einen Ersatz, wenn sie dem wirklichen Auge nicht erreichbar oder wenn die Reproduktion des Vorstellungsbildes einer Unterstützung bedarf. Als Erinnerungs- und Verdeutlichungsmittel dienen sie dem Unterricht, wenn Anschauung der Sache vorausgegangen ist.

8. Weiter unterstützen die Karten den heimatkundlichen Unterricht, besonders dann, wenn sie demselben ihre Entstehung verdanken. In Betracht kommen die Wandkarte des Oberamtsbezirks, die Markungs- oder Ortskarte, die Karte des engeren Vaterlands, eine Handkarte für die Schüler u. s. f. Als solche kann die Generalstabskarte verwendet werden, die vervielfältigt für 5 oder 10 Pf. an jeden Schüler abgegeben werden sollte.

9. Die Lesebücher. Sie sollten die Natur der Heimat mit ihren Eigentümlichkeiten, sowie die Heimatgeschichte mehr berücksichtigen. Freilich müsste dann jeder Bezirk sein eigenes Lesebuch haben. Namentlich müsste das Unterklassenlesebuch die örtlichen Verhältnisse zur schönen Darstellung bringen. Auf der Mittelstufe käme das engere Vaterland, auf der Oberstufe Deutschland und seine auswärtigen Beziehungen in Betracht. In allen Fällen müssten bei Beschreibung von Naturgegenständen oder von

Kunstschätzen immer konkrete Dinge vor Augen stehen. Das Lesebuch sollte in jeder Hinsicht eine Heimatkunde sein, indem für jeden Landesteil solche Stücke ausgewählt würden, die einer genauen Kenntnis derselben Rechnung tragen. Die Abbildungen dürften nicht fehlen. Geschichte, Erdkunde und Naturgeschichte sollten gleichmässig darin vertreten sein, teils in realer, teils in poetischer Darstellung.

10. Die Schulchronik. Eine solche ist in Preussen von den Allgemeinen Bestimmungen gefordert und eignet sich ohne Zweifel dazu, das Interesse des Lehrers für die Heimat beständig wachzuhalten und neuangekommene Lehrer in ihrem Wirkungskreis zu orientieren.

Das Unterrichtsgebiet der Heimatkunde ist in den verschiedenen Fächern so reichhaltig, so wertvoll und interesseerweckend, dass es wohl des Schweisses der Edlen wert ist, die erst begonnene und noch lange nicht gelöste Aufgabe zu fördern und im eigenen Kreise ihren praktischen Ausbau zu versuchen.

IV.

Wie ist heimatkundlich zu unterrichten?

Aller Unterricht in sämtlichen Fächern hat es, wenn er rechter Art ist, zunächst mit bekannten Vorstellungen zu tun, an welche alle fremden anzuknüpfen sind. Beide müssen einander die Hand reichen, wenn sie sich im Bewusstsein festhalten sollen. Die bekannten Vorstellungen sind solche, die sich der Schüler bereits erworben hat und auch solche, die er sich leicht in seiner Umgebung erwerben kann. Nach beiden Seiten hin muss der Lehrer Bescheid wissen, wenn er seinen Unterricht recht anlegen und betreiben will. Er muss wissen, über welche Vorstellungen seine Schüler von Haus aus verfügen. Um hierin keiner Täuschung anheimzufallen, wird es gut sein, wenn bald nach der Aufnahme der Schüler in die unterste Klasse systematische Erhebungen über den Gedankenkreis der Schüler nach Ausdehnung und Inhalt angestellt werden, wie seiner Zeit vom Pädagogischen Verein in Berlin und von Dr. Hartmann in Annaberg bekannt gegeben wurden.[1]) Man wird sich wundern, manches bei den Schülern zu finden, was man nicht vermutete, aber noch mehr darüber, dass die Schüler so vieles nicht wissen, sich nicht vorstellen können, wovon man annahm, dass die Bekanntschaft damit bei ihnen vorhanden sein müsste. Diese Erhebungen lassen sich aber auch ganz gelegentlich zu Beginn einer jeden Unterrichts-

[1]) S. Dr. Hartmann, Über die Analyse des kindlichen Gedankenkreises; auch bei E. Piltz, Naturbeobachtung des Schülers.

stunde anstellen, wenn man die Schüler veranlasst, immer erst anzugeben, was sie von der in Betracht kommenden Sache bereits wissen und so ihren freien Mitteilungen und Fragen entgegenkommt. Lässt man sich von diesen Angaben der Schüler im Unterricht leiten, merkt man die nicht hergehörigen für spätere Lektionen vor, dann wird der Unterricht in den heimischen Vorstellungsschatz der Schüler eingreifen und sein Interesse gewinnen. Der Lehrer muss tatsächlich lernen, sich in den Gedankenkreis des Kindes zu versetzen, sich zum kindlichen Denken, Empfinden und Wollen herabzulassen und an seinem Interesse teilzunehmen, wenn er es weiter und höher emporziehen will. Der Erwachsene muss freilich sich etwas Gewalt antun, um sein Bewusstsein so zu wandeln; aber das gehört zum Lehrerberuf. Als Hilfsmittel können gute Bücher dienen, die das kindliche Denken treffen und in der Sprache des Kindes sich bewegen. Wir nennen aus früherer Zeit die Schriften Berthold Sigismunds, namentlich dessen Kinderpsychologie: „Kind und Welt“. Als weitere wissenschaftliche Werke dieser Art schliessen sich an: Tiedemann, Über die Entwicklung des Seelenlebens des Kindes, Löbisch, Entwicklung der Seele des Kindes, W. Preyer, Die Seele des Kindes, J. Sully, Untersuchungen über die Kindheit und noch manches andere aus der neuen Kinderpsychologie. Demselben Zweck dient das Lesen guter Jugendschriften und solcher Schriften, die sich in der Heimat anbauen, z. B. die Roseggers. Auch humoristische, wie die aus dem Englischen übersetzte Schrift „Helenens Kinderchen“ sind nicht zu vergessen. In der Gegenwart sind es die Schriften des „Hauslehrers“ (Berthold Otto) und dieses Blatt selbst, welches sich besondere Mühe gibt, das kindliche Geistesleben in Sprache und Denkweise zu erfassen.

Wie der Lehrer sich der heimatlichen Sprech- und Vorstellungsweise und der kindlichen Denkart möglichst anzuschliessen sucht, so muss er auch dem Kinde gestatten, sich in der Mundart, in der üblichen Ausdrucksweise und entsprechend seinem innersten Fühlen und Denken auszudrücken. Wo sich naive Naturlaute und eigenartige Gedanken hervorwagen, dürfen sie nicht mit Spott oder Verweis zurückgewiesen werden, sonst kann sich das Kind nicht in der Schule daheim finden. Es wird dann dem beständigen Schweigen oder dem papageiartigen Antworten verfallen. Man denke nur an die Forderung der hochdeutschen Sprache schon in den untersten Klassen, von der allerdings in neuen Lehrplänen etwas nachgelassen wird. Die Schriftsprache ist ganz und gar ein Kunstprodukt und nirgends beheimatet. Die Kinder aber müssen natürlichen Ausdruck wie Freiheit im Denken und Fühlen zugebilligt bekommen, sonst können sie nie sich aus eigenen Wurzeln entfalten. Besondere Berücksichtigung verdienen die im Kindermund befindlichen Verschen und Reime, Sprichwörter und Redens-

arten. Dieselben leiten leicht zu sachlichen Betrachtungen über, die günstig auf den anzuschliessenden Unterricht wirken. Es ist deshalb nötig, dass der Lehrer mit der Mundart seines Wohnorts, der volkstümlichen Ausdrucksweise, dem Geistesgut des Volkes innig vertraut, also im Schulort auch daheim ist. Er muss herrschende Gebräuche, Ansichten, Redensarten, Sitten, den Ortsaberglauben, sagenhafte und geschichtliche Erinnerungen u. dgl. kennen.

Damit kommen wir an eine zweite Art, wie der Lehrer sich für seinen heimatlichen Unterricht geschickt zu machen hat. Er muss die eigene Heimat seiner Schüler in naturkundlicher, geographischer, geschichtlicher und ethnographischer Hinsicht durchforschen, dann das Material ordnen und für die zukünftige Verwendung bereitstellen. Im Leipziger Herbartverein bildete sich seiner Zeit eine Kommission zur Sammlung der am Orte vorhandenen „geographischen Urelemente, Typen, charakteristischen Raumformen, sowie aller vorhandenen Anknüpfungspunkte, z. B. auch typischer heimatlicher Zahlen und Grösseneinheiten, die zur Bildung des Raumsinns dienen, kurz zur Sammlung aller Momente, die als Bausteine zu einem rechten geographischen Wissen verwendet werden können". Die Arbeiten erstreckten sich auf a) Begriffe und Gesetze der physikalischen Geographie, soweit sie aus der Betrachtung der Heimat gewonnen werden können, b) geographische Anknüpfungspunkte aus der Heimat für ausserdeutsche Landschaftstypen, c) Bewusstseinsmomente des Leipziger Volksschülers für den Geographieunterricht von Sachsen, Deutschland, ineuropäische und aussereuropäische Länder. Das Material wurde dann nach Klassen dem Lehrplan entsprechend geordnet, 1. nach dem System des Lehrbuchs, 2. alphabetisch oder lexikalisch, 3. nach Stadtteilen (Himmelsgegenden), 4. nach Spaziergängen, 5. nach grösseren typischen Bildern, z. B. „Der Heinesche Kanal", „An der Mündung der Rödel in die Elster". Es kann noch unterschieden werden zwischen solchem Material, das eingehend zu betrachten, solchem, das fortlaufend zu beobachten (z. B. klimatische und Himmelserscheinungen) und solchem, das gelegentlich zu besonderen Zeiten, z. B. überschwemmtes Wiesengebiet als See, und das nur vorübergehend zu besichtigen ist.[1])

Zur Mitarbeit können die Schüler und durch diese noch die Eltern beigezogen werden, wenn man jene zu Hause nachfragen lässt, wo dieses oder jenes zu finden sei u. dgl. Freilich muss bei diesen Erkundigungsfragen eine gewisse Vorsicht walten, damit die Leute nicht eine Spionage dahinter wittern. Die Zusammenstellung

[1]) Vortrag, gehalten von O. Mönch im Leipziger Lehrerverein: „Die Geographie als erweiterte Heimatkunde. I. Teil einer Sammlung heimatkundlicher Anknüpfungspunkte für den Geographie-Unterricht."

des Stoffes kann leicht in die Form einer Ortschronik gebracht werden. Die Sammlung erhält dann bleibenden Wert. Dazu lassen sich noch Bemerkungen machen, die Anweisung geben, wann und wie der Stoff im Unterricht verwertet werden kann (z. B. im Aufsatz oder als Lesestück oder im Rechnen usw.).

Ist so der Stoff gesammelt und zur Verfügung gestellt, dann muss die Heimat oder Landschaft in kleinere, charakteristische Gebiete eingeteilt werden, die als methodische Einheiten je eine besondere Behandlung verdienen. Derartige Einheiten sind: Schule, Schulhaus, Hof, Garten, das Nachbarhaus mit Stall und Scheune, Kirche, Friedhof, die Hauptstrasse, der Graben (Stadtmauer) u. s. f., der Schafhof, die Wiesen an der Lauter, die Äcker an der Naberner Strasse, der Talwald, die Hahnweid, der Bürgersee, der Hohenreisach, die Teck, die Hochebene am Breitenstein, das Zipfelbachtal u. s. f. Zur Besichtigung jeder dieser methodischen Einheiten sind ebenso viele Lerngänge notwendig. Die auf denselben gewonnenen Anschauungen werden in den nächsten Unterrichtsstunden verarbeitet. Dabei kommen eine Menge heimatlicher Begriffe zur Entwicklung, wie z. B. bei Schulhaus und Garten: Lage, Grösse, Erdgeschoss, Stockwerk, Dach, Giebel, Front, Kante, First, Geräte, Raum, Wohnung, Pflanzen, Gemüse, Beete, Obst, Himmelsgegenden; bei Kirche: Turm oder Dachreiter, Glocken, Geläute, Wetterfahne, Schiff, Empore, Kanzel, Altar, Taufstein, Sakristei, Chor, Orgel, Pfarrer, Predigt, Gottesdienst, Kirchhof, Friedhof, Gottesacker, Bahre, Leiche, Denkmal; bei der Wiese: Gras, Wiesenblumen, Heu, Öhmd, Schwaden oder Mahden, Flurname; beim Wald: Laub- und Nadelwald, Baum, Gebüsch, Wurzel, Stamm, Rinde, Äste, Zweige, Moos, Schutz der Fluren, Raubtiere, Raubvögel, Förster, Forst, Holzarbeiter, Wild; beim Berg: Fuss, Steil- und Flachabhang, Gipfel, Rücken, Abdachung, Bergstrasse, Aussichtsturm, Hochebene u. s. f.

Der G a n g d e r U n t e r r i c h t s l e k t i o n ist kein anderer, als in den übrigen Fächern auch. Zuerst müssen die Schüler das schon Bekannte angeben. Man geht mit ihnen so darauf ein, dass sie kaum wissen, ob sie nur Bekanntes sagen oder aber schon Neues lernen, denn es handelt sich ja nur um Klärung ihres Vorstellungskreises, und die neuen Vorstellungen treiben bei dem konkreten Stoff und nachhaltigen Interesse selbst aus dem Bewusstsein hervor. Das Heimatliche leitet ihr Denken immer weiter und höher, und bei alledem erhält die Selbsttätigkeit des Schülers den Vortritt. Was er nicht genau weiss, das muss er messen, beobachten, auskundschaften; hernach berichtigen, bestimmen, ordnen und in Reihen oder Begriffe bringen; dieselben weiterhin vergleichen und anwenden. Die Selbsttätigkeit kann auch in der Weise genährt werden, dass der Schüler selbst die Aufgabe stellt, die übrigen Schüler den Gang des Unterrichts angeben. Der

Unterricht nimmt dann freilich beim Schüler eine solche zutrauliche Form an, dass er sich leicht vergisst und die Schranken der Disziplin überschreitet. Allein das ärgste Vergehen ist das nicht; lieber zu viel Interesse und Leben als gar keines. Das allzu dressierte Antworten ist weder Zeichen eines guten Unterrichts, noch einer guten Erziehung.

Bei der Aufstellung der Ziele muss überall das Heimatliche herausleuchten. Also nicht etwa: „Heute reden wir vom Stuhl", „von der Ziege", „der Schlüsselblume", „dem Rotkäppchen" u. dgl., sondern: „Ob euer Stuhl zu Hause auch aussieht, wie der hinter dem Pult", „von der Ziege des Amtsdieners", „von der Schlüsselblume im Herrschaftsgarten", „vom Rotkäppchen im Herrenwäldchen", „das gestrige Gewitter", „der Brand am 20. Februar in der Böhmschen Mühle" u. s. f. Auch die übrigen Fächer, z. B. das Rechnen, erhalten solche Aufgaben: „Wir wollen einen Brief an den Onkel schreiben, es fehlen uns aber zum Porto noch einige Pfennige" (Ergänzung auf 10). „Der Vater des Georg verkauft Postkarten" (Reihe 5).[1])

Bei der Behandlung der vom Lehrplan vorgeschriebenen Stoffe ist noch besonders darauf zu sehen, dass eine Kulturpflanze, wie z. B. der Hopfen, der in der Heimat gebaut wird, weit ausführlicher zu behandeln ist, als z. B. ein Ackerunkraut wie der Klatschmohn. Es ergeben sich dann für erstere folgende Unterrichtseinheiten: 1. Die Hopfenpflanze. 2. Welche Arbeiten der Vater auf dem Hopfenacker verrichtet. 3. Wie der Hopfen geerntet, gepflückt, gedörrt und verkauft wird. Die zweite oben angegebene Pflanze kommt nur bei Gelegenheit der Behandlung des Gerstenfelds zur Besprechung. Dieses aber erhält folgende Besprechungen: 1. Das Gerstenfeld im Frühjahr (Pflügen, Säen, Keimen); 2. die Gerstenpflanze blüht, reift; 3. ein Unkraut im Gerstenfeld (Klatschmohn); 4. das Gerstenkorn nach der Ernte; 5. der Gerstenacker nach der Ernte. In der Geschichte würde man ebenso nicht nur im allgemeinen behandeln „Wie es in Württemberg vor Zeiten aussah", oder „Die alten Deutschen und ihre Beziehungen zum römischen Reich", „Römische Überreste in Schwaben", „Das Christentum unter den germanischen Völkern", „Rittertum", „Klosterwesen"[2]) usw., sondern: „Wo man die Dinge in unserer Altertumssammlung gefunden hat?", „Das Kastell bei Köngen", „Wie Kirchheim entstanden sein soll?", „Das Kloster in Denkendorf", „Wie die Teck früher aussah?", „Ein Fest darauf", „Ein Jagdtag", „Wie der junge Ritter aufwuchs", „Ein Überfall der Burg" u. s. f. Für alle diese Dinge finden sich Anhaltspunkte in der „Oberamtsbeschreibung", sowie in zahlreichen Notizen zur Geschichte der Stadt. Soll in

[1]) S. Hossann, Die Heimatsidee usw., S. 45 (vgl. besonders S. 75 u. 76 o.).
[2]) S. Lehrplan für die württembergischen Volksschulen 1907.

das Material Leben und Bewegung kommen, dann muss die Phantasie mithelfen. Ausserdem müssen die Produkte der Volksphantasie, die Sagen, recht häufig zur Verwendung kommen. An die heidnische Vorzeit erinnert die Sage vom Sibyllenloch unter der Teck, an die Alemannenzeit die Sage vom Heim im Heimenstein, an die Ritterzeit die Sage von den drei Brüdern auf Wielandstein. Württembergische Volksschullehrer haben die Märchen und Sagen unseres Landes gesammelt und so eine dankenswerte Vorarbeit geliefert, die gründlich ausgenützt werden sollte. Es wäre kein grosser Fehler, wenn auch Sagen anderer Gegenden auf die eigene übertragen würden; denn es kommt ohnedem vor, dass eine und dieselbe Sage an verschiedenen Orten spielt.

Die Geschichte beginnt überhaupt mit der Sage.[1]) Diese ist dem kindlichen Alter angemessen, weil sie die Stufe der kindlichen Denkweise des Volkes repräsentiert. Die Volksphantasie spricht sich darin aus. Deshalb wird die Sage stets heimatliches Gepräge an sich tragen.

Man hat es nun für richtig gehalten, die Märchen und Sagen dem Geographieunterricht anzuschliessen und einesteils die verschiedenen Örtlichkeiten damit zu beleben, den Unterricht interessant zu machen, und anderenteils die Geographie zum Schauplatz des Geschichtlichen zu erheben. Damit scheint eine Art Konzentration zur Ausführung zu kommen. Doch wäre es eine Klebekonzentration zu nennen, die zur Aufhebung der verschiedenen Fächer führte und ein Fach an das andere verloren gehen liesse, hier die Geschichte an die Geographie. Die Wechselwirkung der Gedankenmassen, dieses geistig belebende und allein bildende Element, bleibt dabei aus. Die Konzentration lässt sich nur erreichen durch richtige, auf das Erziehungsziel abgestimmte „Ziel"-stellung der einzelnen Fächer im Lehrplan, durch Festhaltung am vielseitigen Interesse, das durch die verschiedenen Fächer aufrecht erhalten wird, und durch ein Lehrverfahren, das bei der Vorbereitung, Verknüpfung und Anwendung die Gedanken ineinanderspielen lässt. Es darf also der Geschichtsunterricht nicht im Geographieunterricht aufgehen, wohl aber muss er demselben parallel laufen. Es wird sich dann von selbst ergeben, dass der Behandlung des Ortes und der Umgegend die zugehörigen Sagen angeschlossen werden. Doch wäre damit ein fortlaufender elementarer Geschichtsunterricht noch nicht erreicht. Einen solchen ins Werk zu setzen, sind zwei Wege gangbar. Der erste Weg ist der, dass man ausser den örtlichen Sagen noch weitere sagenartige Geschichten des eigenen Stammesgebiets und der deutschen Geschichte behandelt.[2]) Manches davon kann dem Lesebuch oder einer Ergänzung des Lesebuches zu-

---

[1]) S. oben S. 400.

[2]) S. Beispiele bei Hossann, Die Heimatsidee usw., S. 95—98.

gewiesen werden und dann als Lektüre sich anschliessen. Noch besser scheint mir, wenn grosse zusammenhängende Geschichtsstoffe, Märchen, kulturhistorische Romane und epische Sagen das Geschichtsfach repräsentieren und der übrige, vorhin genannte Einzelsagenstoff angeknüpft wird. Wir denken ausser den Grimmschen Märchen an Robinson, Rulaman, Kuning Hartfest, die Nibelungen. In dieser Hinsicht lässt der bisherige Geschichtsunterricht noch viel zu wünschen übrig und eine Begründung auf die Heimat ist nicht die geringste Reform, die seiner wartet.[1])

Die Behandlung der geographischen Gebiete muss sehr eingehend sein, besonders so lange man sich im heimischen Gesichtskreis bewegt. Die Ausdehnung dieses Gesichtskreises richtet sich jedenfalls nicht nach der politischen Einteilung, sondern nach den wichtigsten Beziehungen der Einwohner des Orts. Was die Schüler schon wissen, was sie in Erfahrung ziehen können, was sie auf einem Ausflug mit dem Lehrer sehen, das müssen sie zusammenfassend erzählen und dann in gewisse Ordnung bringen. Dasselbe gilt bezüglich der Naturgeschichte. Auch was sie gelesen und gehört haben, dürfen sie erzählen. Es schliesst sich unmittelbar daran an die Aufstellung von Fragen, Berichtigungen, weiteren Zielstellungen. Der Unterricht muss sich hierin möglichst naturgemäss gestalten, d. h. die Unterredung des Vaters oder der Mutter oder älterer Leute mit den Kindern sich zum Vorbild nehmen. Die dialogische Lehrart ist die geeignetste. Auf diese Weise erhält das Kind seine Anweisungen und Belehrungen im täglichen Leben, so spricht man am Familientisch, so verhandeln es die Kameraden. Da in der Schule viele Schüler zum Wort kommen wollen, so müssen die Schüler zur Disputation erst angeleitet und erzogen werden. Sie müssen sich melden, ehe sie fragen, sie dürfen nicht dasselbe fragen, was schon einer gefragt hat, sie müssen nicht auf jede Frage eine besondere Antwort erwarten, sondern erst zusehen, ob dieselbe nicht durch den nachfolgenden Unterricht erledigt wird. Durch die auf den Lerngängen gepflogene vertrauliche Unterredung werden die Schüler gewöhnt, aus sich herauszugehen und Fragen zu stellen. Sie sollen es lernen, alles zu sagen, was sie interessiert. Fragen sie in der Klasse, so muss das laut und möglichst bestimmt geschehen, nachdem der Lehrer die Erlaubnis erteilt hat. Dann geben andere Schüler Antwort, wenn sie es können oder zu können vermeinen; im andern Falle antwortet der Lehrer. Ausgelacht oder getadelt dürfen die Schüler wegen ihrer Fragen nie werden. Entweder wird bei einer sogen. dummen Frage das gelobt, dass wenigstens gefragt und so Gelegenheit gegeben wurde, das Dunkel — oder vielleicht nur den unrichtigen Ausdruck — auf-

---

[1]) Siehe oben über „Volksgeschichte", S. 400ff.

zuhellen, oder wird mit einer Gegenfrage geantwortet oder der Schüler kurzerhand ad absurdum geführt.

Man kann die Schüler auch ihre Fragen aufschreiben lassen, muss ihnen aber sagen, dass sie nur das in Frage stellen sollen, was sie nicht oder nicht sicher wissen. Zum Aufschreiben genügen einige Minuten. Dann liest ein Schüler Frage um Frage. Wer dieselbe Frage geschrieben hat, der steht auf und die sitzenbleibenden Schüler geben die Antwort. Endlich stehen diejenigen Schüler auf, die noch weitere Fragen haben und lassen sich dieselben beantworten. Auf solche Weise lässt sich ein Gegenstand auf andere Weise als gewöhnlich behandeln und es verbindet sich damit zugleich eine Wiederholung.

Die Mithilfe der Schüler kann noch weiter ausgedehnt werden, wenn die Schüler bei der Verbesserung unrichtiger Antworten nicht einfach das Richtige sagen, sondern Hilfsfragen stellen oder Einwendungen machen.

Endlich kann der Lehrer seine Schüler veranlassen, die Unterredung zu beginnen oder weiterzuführen, wenn sie es nicht von selber tun, indem er sie auffordert: Wer möchte hier etwas fragen? Machet eine Einwendung! Warum kann es nicht so sein? Vielleicht! Was meint ihr dazu? Regel! Denkt an die Hauptfrage! usw. usw. Nirgends mehr als im heimatkundlichen Unterricht kann ein lebendiges, selbsttätiges Lernen in Szene gesetzt und können die Kinder zu freudigem Mittun veranlasst werden. Und Freude ist die Seele des Unterrichts.

Die Darstellung im Unterricht ist am besten die erzählende. Blosser Bericht oder blosse Beschreibung hat lange nicht die Anziehungskraft wie eine Geschichte. Dann muss aber die Geschichte auch eingehend, konkret, ausführlich und in einfachem Gang lebhaft fortschreitend sein; sie muss das heimatliche Leben und dessen Verhältnisse berücksichtigen. Das gilt namentlich von dem Geschichtsunterricht der Oberstufe. Er muss möglichst an Vorkommnisse der eigenen Heimat, an Erinnerungen daraus angeknüpft werden. So beginnen wir dann den dreissigjährigen Krieg nicht mit dem Ereignis auf dem Rathaus in Prag, sondern mit dem Einmarsch feindlicher Truppen in unsere Gegend und ihre Aufstellung am Egelsberg nach der Nördlinger Schlacht und gehen dann den Weg der Ereignisse rückwärts; das weitere knüpft sich uns an den Namen Widerholt, der in Kirchheim nach den Mühsalen des grossen Krieges seinen Wirkungskreis gefunden hat. Manche geschichtlichen Erlebnisse verlegen wir an eine bekannte Örtlichkeit in der Nähe, um den Hergang besser vorstellig zu machen. Die Raubritterzeit zur Geschichte Rudolfs von Habsburg illustrieren wir durch ein Vorkommnis auf der Strasse zwischen Owen und Unterlenningen. Dort ist eine Burgruine, heute „Rauber", früher Untere Dieboldsburg geheissen. Ein grosser Frachtwagen

kehrt von Frankfurt zurück nach Augsburg über Blaubeuren und Ulm. Ausser dem Kaufmann und dem Fuhrmann sind noch drei gerüstete Knechte dabei zur Bedeckung gegen feindliche Überfälle. Der Dieboldsburger hat schon das Nahen des schwerbelasteten Wagens ausgekundschaftet. Mit 4 Kriegsknechten hat er sich in einem Wäldchen hart an der Strasse aufgestellt. Kaum ist der Wagen an der Stelle vorbeigefahren, da jagen die Ritter mit den Gäulen im Galopp auf die Strasse heraus, hinter dem Wagen her und schreien: Halt! Die andern halten, stellen sich kampfbereit um den Wagen auf und erwarten den Angriff. Der Fuhrmann spannt schnell seine Pferde aus, setzt sich auf den Sattelgaul und reitet davon. Ein heftiger Kampf tobt um den Wagen. Die Ritter gewinnen es. Von der Burg sind noch eine Anzahl Knechte nachgefolgt. Sie besteigen den Wagen, nehmen, was sie brauchen können, und schleppen es zur Burg hinauf. Der Kaufmann beginnt aufs neue abzuwehren. Da packen ihn die Ritter, binden ihm die Hände auf dem Rücken zusammen und ein roher Knecht führt ihn wie ein Stück Vieh zur Burg hinauf. Er weiss schon, was sein Los ist. — Es genügt nicht, dass man von der Ungerechtigkeit, der Unsicherheit usw. jener Zeit redet, man muss sie den Kindern vor Augen stellen, dann können sie selber urteilen. Ebenso genügt uns bei der Hermannsschlacht im Teutoburgerwald die Ausführung des Lesebuches nicht, sondern wir zeigen, wie geheime Boten mit Runenstäben durchs deutsche Land ziehen, wie die Fürsten der Deutschen zu einer Verschwörung im heiligen Hain zusammenkommen, wie sie ihren Plan entwerfen und denselben bei günstiger Gelegenheit ausführen, wie die Römer siegesbewusst ihres Weges ziehen, die Deutschen sich gefällig und dienstbereit anschliessen, wie das Wetter, der Weg sich gestaltet und die verschiedenen Angriffe ausgeführt werden, wie sich endlich kein Ausweg mehr zeigt und Varus bei der Schwierigkeit der Lage und seinem, dem römischen Namen nachteiligen, unglücklichen Unternehmen zu dem Entschluss kommt, sich selbst zu töten. Die Motive müssen aufgezeigt und die Kinder müssen sich in die Lage der leitenden Personen versetzen.

Am meisten ist eine detaillierte, konkret dargestellte Geschichte bei kulturhistorischen Kapiteln notwendig. Hier wird oft mit wenig Sätzen, mit einem einzigen Wort so viel ausgesprochen, dass die Schüler sich unmöglich etwas Zutreffendes dabei denken können. So z. B. „Bonifatius fällte die Donarseiche bei Geismar und führte das Christentum in Deutschland ein“. Die Schüler sollten doch mindestens den alten Glauben der Deutschen kennen und sich dann dem gegenüber den neuen vorstellen. Sie müssen einen Götterhain sich ausgesucht haben und hineingeführt worden sein, sich ein Opferfest an Ort und Stelle ausgedacht haben. Dann erst lässt sich das Götterfest bei der heiligen Eiche in Geismar, die

Predigt des Bonifatius und was sich daran anschliesst, so deutlich vor Augen stellen, dass die Bedeutung der Sache empfunden wird.[1])

Wie der erzählende Unterricht hauptsächlich der Geschichte dient, so der zeichnende der Geographie. Es werden damit Anschauungen und Begriffe womöglich an Ort und Stelle gewonnen. Was die Kinder auf dem Lerngang gesehen haben, wird vielleicht draussen in den Sand, in der Schule auf die Wand- und von den Kindern auf die Schultafel oder auch auf einen Bogen Papier und ins Schulheft gezeichnet. Die Verkleinerung muss vor ihren Augen entstehen und auf ungefährer Schätzung beruhen. Dieses Entstehenlassen der Heimatkarte ist viel besser als die Vorführung eines fertigen Reliefs, das viel zu viel enthält und die Übersichtlichkeit und Vereinzelung der besprochenen Gegenstände vermissen lässt. Besser ist es, mit den Kindern in Sand oder durchweichten Sägespänen ein Relief zu formen. Als Grundlage dient eine alte Wandtafel. Die Kinder treten heran und geben an, wo eine Erhöhung, ein Tal usw. anzubringen sind. Die Flüsse und Bäche werden mit blauen Wollfäden gelegt, Eisenbahnen und Strassen mit schwarzen oder weissen. Ein abgebrochenes Streichholz dient als Brücke. Die Ortschaften lassen sich mit Steinchen andeuten. Mit grüner Farbe können die Talgründe, mit brauner die Äcker, mit blauer oder schwarzer die Höhen bezeichnet werden. Dieses Modell wird sodann durch farbige Kreide an der Tafel skizziert und von den Schülern im Heft nachgezeichnet.

Wer recht sorgfältig vorgehen und ein sicheres Kartenlesen erreichen will, der muss erst eine Karte von der Schule entwerfen, dann je von den einzelnen Lerngängen und den betrachteten Einzelgebieten, hierauf eine Orts- oder Markungskarte zusammenstellen. Die Kinder müssen sich üben, bei jedem Zeichen der Karte den zugehörigen Gegenstand sich vorzustellen und den Schluss vom Zeichen auf die Sache mit Leichtigkeit zu vollziehen, so dass sie in der Karte nicht ein Blatt mit vielen Zeichen, sondern ein Bild erblicken. Bis dann zur Bezirkskarte übergegangen wird, müssen die Schüler bereits imstande sein, aus der Karte die Wege, Gestalten der Berge, Art der Erhebungen u. s. f. abzulesen. Sie erhalten jetzt auch eine kleine Handkarte, die sie bei grösseren Ausflügen mit sich führen. Sie empfinden dann das Bedürfnis, manches auf der Karte aufzusuchen und aus dem Kartenlesen eine unterhaltende Beschäftigung zu machen. Es schliessen sich Phantasiereisen daran und der Schüler findet am folgenden Geographie-

---

[1]) S. weitere Beispiele bei Hossann, S. 104—108. — Bündner Seminarblätter No. 6, 1902, S. 136—142 und Berthold Sigismund gesammelte Schriften S. 296: „Weltgeschichte im Dorfe". — Deutsche Geschichte, Erzählungen nach Quellen von A. Cl. Scheiblhuber (Nürnberg, Fr. Dornsche Buchhandlung) ist ein prächtiges Hilfsmittel für solchen Unterricht.

unterricht das Vergnügen des Selbstfindens, das für allen Unterricht das beste Förderungsmittel bildet.

Eine wichtige Unterrichtsform ist auch die Vergleichung in der Heimatkunde. Schon bei der Vergleichung der wirklichen Grössen der Gegenstände, bei der Vergleichung der in der Karte dargestellten Grösse und endlich bei der Vergleichung der repräsentierenden Kartenzeichen miteinander ist das Schätzungsverfahren in Tätigkeit. Noch wichtiger aber sind die aus Beobachtungen oder gehäuften Wahrnehmungen abzuleitenden Gleichförmigkeiten, wie: die meisten Orte liegen am Fluss, im Tal; die Höhen sind bewaldet usw. Die Vergleichung besteht oft nur darin, dass festgestellt wird: Hier ist es wie da und da; diese Gegend dacht sich ab nach dieser Seite, die Flüsse nehmen deshalb diese Richtung; das Klima muss so und so sein; hier werden viele Leute wohnen, hier nicht usw. Wird die Gesteinsart angegeben, so können daraus noch mancherlei Schlüsse gezogen werden. So kommt man zum Denken in der Geographie, zu einer Erdgeschichte und erwirbt Landschaftsbilder, geographische Begriffe und Erkenntnisse.

Führt der Geographieunterricht immer weiter in die Fremde, so müssen die heimatlichen Analogien das Verständnis und Interesse aufrechterhalten. „Heimatliche Vorstellungen von Bergen, Tälern, Ebenen, Flüssen, Bächen, Teichen, Wäldern, Heiden, Äckern, Wiesen, Pflanzen, Mineralien spielen eine vermittelnde Rolle.“ Soll ich die Moore Norddeutschlands oder die Riede Oberschwabens behandeln, so müssen die Erinnerungen an den Sumpf oder See der Heimat aufgefrischt, vielleicht muss demselben noch einmal ein Besuch gemacht und ein Stück Sumpfboden ausgehoben und untersucht werden.[1]) Die erworbenen Begriffe müssen sodann wieder rückwärts auf die Heimat übertragen werden.

Auch im naturgeschichtlichen Unterricht ist durch Vergleichung das Gleichartige zusammenzustellen und schliesslich ein typischer Gegenstand der Heimat eingehend zu beschreiben. Es ergeben sich Gesetze und Begriffe, die in das Viele des auftauchenden Materials eine Übersicht und Ordnung bringen, die eine denkende Betrachtung unterstützen und namentlich in der Naturlehre eine Anwendung der Naturgesetze auf Gegenstände und Vorkommnisse des täglichen Lebens, des Gewerbes und der menschlichen Arbeit gewähren. Von den bekannten Vorfällen muss ausgegangen und auf gleiche oder ähnliche Dinge der Heimat stets der Blick zurückgelenkt werden.[2])

Eine durchgreifende Wirkung äussert die Heimatkunde auch bei ihrer Anwendung im Unterricht der verschiedenen übrigen

---

[1]) S. Lehrprobe von Ringelmann, Schulfreund 1900, S. 107 ff.

[2]) Vgl. Conrad, Präparationen für den Physikunterricht. Dresden, Bleyl und Kaemmerer.

Fächer. Der Sprachunterricht umfasste seither auf der Unterstufe den Anschauungsunterricht. Dieser ging in neueren Lehrplänen in Sprachunterricht und Heimatkunde über. Daraus ersieht man die enge Verwandtschaft. Es soll eben bei diesem Unterricht die Sprache der Sache unmittelbar angeschlossen werden und diese der Heimat angehören. Die Erlebnisse und Erfahrungen des Kindes, nicht die Mitteilungen des Lehrers sind dabei die Hauptsache. Deswegen dürfen die Stoffe nicht allgemeiner Art sein, z. B. der Säemann, das Pferd, der Regen, das Gewitter, der Wald usw., sondern es muss stets von einem bestimmten Gegenstand und einer bekannten oder leicht vorstellbaren Situation ausgegangen werden, z. B. der Ackergaul des Hofbauers Christian, das Kutschenpferd des Schwanenwirts, der gestrige Regen. So redet man durchweg nicht von der Kuh, sondern von einer bestimmten Kuh, nicht von der Stadt, sondern von unserer Stadt Kirchheim, nicht von der Mühle, sondern von der „Schellenmühle", nicht von dem Vogelnest, sondern von dem Vogelnest, das Gustav gestern gefunden hat, nicht vom Storch überhaupt, sondern von dem vornehmen Herrn auf unserem Kirchendach. Heimatlich sind auch die diesem Unterricht einzufügenden Kinderreime, Rätsel, Fabeln und Märchen. Statt der Beschreibung kann bei naturgeschichtlichen Gegenständen leicht die erzählende Darstellung gewählt werden, bei der sich die Kinder selbsttätig verhalten. Statt der hochdeutschen Bezeichnung der Dinge ist anfangs die mundartliche zuzulassen, z. B. nicht der Hahn, sondern der Gicker oder Gockeler, und erst nach und nach die hochdeutsche einzuführen. So nur kommt Heimatgefühl in die Sache, sonst aber mutet sie das Kind fremd und kalt an. Das Schwierigste auf der Unterstufe, die Erlernung der 24 Buchstaben im Lese- und Schreibunterricht und hier wieder in 8 Alphabeten könnte erleichtert werden durch Ausgehen von den an Hausschildern uns entgegentretenden Grossbuchstaben im Lesen, durch einfache Darstellung nach Elementen, Übergang zur Lateinschrift und Abschaffung der Kurrentschrift. Sodann muss die natürliche Verbindung von Sprechen und Schreiben durch Aussprache und Zerlegungsübungen dem Kinde recht greifbar gemacht werden, damit durch Spiel und Beschäftigung die weltfremden Dinger beim Kinde heimisch werden.[1])

Bei der Behandlung eines Gedichts oder eines belletristischen Lesestücks ist immer an heimatliche Gegenstände oder Vorfälle anzuknüpfen. Schwabs „Gewitter" lässt sich mit Vorteil behandeln, wenn tags zuvor ein Gewitter die Aufmerksamkeit der Kinder auf sich gezogen hatte, oder wenn sie sich auf den kommenden Feiertag oder Sonntag freuen. Werden Vorkommnisse im Orte oder Erinnerungen der Schüler angerufen, so bringen die Kinder

[1]) S. des Verfassers Neue Schulkunst, Bd. II, S. 62. (Dresden, Bleyl & Kaemmerer.)

bald so viel Stoff herbei, dass dem Lehrer die Wahl schwer wird, was und wie er alles ausführlich darlegen lassen will. Dann sind aber die Kinder ganz anders beim Unterricht, sie müssen nicht fortwährend mit Fragen gezwackt werden, als wenn der Gesichtskreis auf einen kleinen Ausschnitt des vorliegenden Buches eingeschränkt bleibt.

„Es regt sich der dunklen Gefühle Gewalt,
Die im Herzen wunderbar schliefen."

Die Handlung des Lesestücks und seine Gegenstände werden unwillkürlich in die Heimat verlegt. Es ist auch gar kein Fehler, wenn bei Lesestücken, die etwas fremdartig anmuten, eine kleine Umdichtung vorgenommen wird, oft reicht eine Abänderung der Namen der auftretenden Personen oder die Einfügung kleiner Nebenumstände vollständig dazu aus. In dem Lesestück „Der kleine Friedensbote" kommt ein Gerber vor. Dieses Handwerk ist nicht überall vertreten, man wird daher gut tun, einen andern Handwerksmann, etwa einen Schmied, dafür einzusetzen. So sind noch verschiedene Ausdrücke darin: „hob der Bäcker das Kind aus der Taufe" = stand zu Gevatter; „an Martini und am heiligen Abend" = am Christtag; der gute Märte ist nicht überall gebräuchlich u. s. f. Es wäre Sache der Lesebuchverfasser, die Lesebuchstücke der Heimat anzupassen, also nicht kurzweg norddeutsche Lesestücke in süddeutsche Lesebücher einzustellen. Das Lesebuch sollte eben ein heimatliches „Geschichtenbuch" sein.

Um der Phantasie im sprachlichen Ausdruck und in der Darstellung noch mehr Raum zu lassen, dürfen die Schüler die Lesestücke in ihre Sprache übersetzen, dieselben in Gespräche auflösen und auf diese Weise dramatisieren. Ein weiterer Schritt ist das Antwortlesen. Der Lehrer stellt eine Frage, der Schüler sucht die Antwort mit einem Satz des Lesestücks zu geben. Oder der Lehrer lässt einen Satz lesen und fragt dann die Schüler, was sie sich aus der Heimat hinzugedacht oder wo sie die Sache hingedacht haben. Leicht lässt sich die Sache in anderer Fassung in einem Aufsatz wiedergeben. Es kann irgend eine Person des Stücks, selbst ein Tier seine „Geschichte" erzählen. Bewegt sich die Erzählung in Rede und Gegenrede, so treten die Gegensätze mehr hervor.

Alle geistige Tätigkeit bewegt sich in zweierlei Bewusstseinsformen.[1]) Die eine ist die Scheidung oder Auseinanderlegung (Entfaltung) der Inhalte, Gedanken, Worte, die andere die Verknüpfung, Vertauschung oder Umsetzung derselben. Von der Auflösung der Gedankeneinheiten in ihre Bestandteile haben wir schon geredet. Die Verknüpfung des Gelesenen wurde ins Auge gefasst bei der Wachrufung heimatlicher Vorstellungen, die sich mit den

[1]) S. des Verfassers Neue Schulkunst, Bd. I, Die Lehrkunst. (Dresden, Bleyl und Kaemmerer.)

im Lesestück enthaltenen mehr oder weniger decken oder wenigstens dieselben herbeiziehen. Z. B. können poetische Bilder und Ausdrücke an der heimatlichen Natur und dem Menschenleben ihre Erklärung finden („Das Geheimnis des Waldes", „der Teppich der Wiese", „der Schleier der Abenddämmerung", „der Mai des Lebens", „das prächtige Laubdach schattiger Buchen", „ins Handwerk pfuschen", „deine Uhr ist abgelaufen" u. s. f. oder Sprichwörter: „Stille Wasser gründen tief"; „wie die Aussaat, so die Ernte"; „Wetzen hält nicht auf im Mähen, Sitzen hält nicht auf im Gehen"; „wenn ihr langsam geht, seid ihr in einer Stunde am Ziel, wenn ihr schnell gehet, so braucht ihr zwei Stunden"; „wer den Acker pflegt, den pflegt der Acker"; „steter Tropfen höhlt den Stein"; „wie man in den Wald ruft, so hallt es wieder" (Köhler).[1])

Es kann aber noch weiterhin das Lesestück insgesamt in die Mundart übertragen und so erzählt werden, wie die Kinder ausserhalb der Schule miteinander reden. Damit erhält dann nicht bloss die Sprache, sondern auch das Denken und die ganze Sache einen neuen Anstrich, ein heimatliches Kolorit, das ungemein anziehend wirkt. Hier muss dann das Kind aus der Gesamtvorstellung der Sache heraus reden, muss mit Hilfe der Phantasie die Ausdrücke und Fortgänge suchen und kann nicht die Scheidungsfunktion des Gedächtnisses in Anwendung bringen. Je reiner der Dialekt ist und um so weiter er von der Schriftsprache abweicht, um so schwieriger gestaltet sich der Vorgang; um so leichter aber, je mehr sich die Umgangssprache dem Schriftdeutschen annähert, wie z. B. in den Städten. Berthold Otto redet in seinem „Hauslehrer" eine „Sprechsprache", die sich den verschiedenen Lebensaltern („Altersmundarten") anzuschmiegen sucht. Aber das Berlinische ist auch in der Kindersprache nicht überall daheim. Deshalb kann eine Sprechsprache nicht allgemeingültig aufgestellt, nicht geschrieben, sondern nur eben von den Kindern gesprochen werden. Sie dient dann dazu, den Unterschied zwischen der gewohnten kindlichen Denk- und Sprechweise erkennen zu lassen und durch Feststellung der Unterschiede das Interesse für sprachliche Formen, die konkrete Vorstellung derselben herbeizuführen. Die Abweichungen des Sprechdeutsch vom Schreibdeutsch sind dann Gegenstand des grammatischen Unterrichts. Die mundartlichen Abweichungen in der Geschlechtsbezeichnung der Wörter (der Butter, der Bank usw.), in der Mehrzahlbildung (Hemder, Better, Steiner usw.), in abweichender Zeitwortbildung (er hat gedenkt usw.) müssen aufgegriffen und besonders geübt werden. Umgekehrt kann vom Dialekt aus manche hochdeutsche Sprachform erläutert und fasslicher gemacht werden. Die Wortlehre kann sich in den Hauptwörtern an die

---

[1]) Ebenso sprichwörtliche Redensarten, wie z. B.: „Er schimpft, wie ein Rohrspatz, zittert wie Espenlaub, ist grob wie Bohnenstroh, ist schlank wie eine Tanne" usw.

Flurnamen, in den Eigenschaftswörtern an die Häuser, in den Tätigkeitswörtern an die Verrichtungen der Handwerker anschliessen. Die Wortableitung kann an die Familiennamen, an Fremdwörter, an Tiernamen (wie z. B. Maulwurf s. v. a. Moltwurf, Engerling s. v. a. im Anger wohnend, Eichhorn s. v. a. Eichläufer) und Pflanzennamen anknüpfen.

Schon in den dreissiger Jahren des vorigen Jahrhunderts wurde in Schwaben der Versuch gemacht, den Sprachunterricht an den Dialekt anzuschliessen.[1]) In trefflicher Weise hat Rudolf Hildebrand in seiner Schrift „Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule usw." ausgeführt, wie das Hochdeutsch im Anschluss an die Volkssprache oder Haussprache gelehrt werden sollte (S. 66ff.). Dieselbe Forderung ist von H. Burgwardt, Diesterweg, R. von Raumer, Schneller, Weigand u. a. aufgestellt worden. Der neue württembergische Landeslehrplan hat sich diese Forderung auch zu eigen gemacht und es steht nichts im Wege, derselben nunmehr nachzukommen.

Die neuerliche Reform des Aufsatzunterrichts verlangt gleichfalls, dass die Themen dem Lebenskreis des Kindes entnommen und Berichte über seine Erfahrungen sind. Darnach ist das Thema nicht in allgemeiner Fassung, sondern in bestimmter, Gedanken und Erinnerungen weckender Form zu stellen, z. B. nicht „Der Hund", sondern „Der Mops des Apothekers", nicht „Die Feuersbrunst", sondern „Der Brand am 20. Februar d. J.", nicht „Die Saugpumpe", sondern „Unsere Güllenpumpe" oder „Der Schulbrunnen" oder „Warum unser Brunnen letzthin kein Wasser mehr gab". Mit Vorteil lässt sich auch der Brief als Benachrichtigung verwenden. In die Aufsätze können leicht eigene Erlebnisse eingestellt werden, wenn z. B. der Schüler schon Reisen machen durfte. Die Sprach- und Aufsatzfehler sind am leichtesten zu verbessern, wenn man die mündliche Ausdrucksweise danebenstellt oder bei fortlaufender Abweichung, wie z. B. beim Gebrauch des Perfekts statt des Imperfekts in der Erzählung, dies als Regel zum Bewusstsein bringt und dazu das Schriftdeutsch in Gegensatz stellt. Auch Betonungsfehler im Lesen werden bemerkt, wenn man das Sätzchen in der Sprechsprache sagen lässt.

Das Heimatliche findet somit im gesamten Sprachunterricht eine fortwährende Verwertung. Auch in diesem Formfach muss der Mensch aus eigenen Wurzeln wachsen und der Lehrer sich stets bewusst bleiben, dass es keine Form ohne Inhalt gibt. Wenn der Inhalt gedacht und klar vorgestellt wird — und solches ist eben nur bei Bekanntem, Erlebtem, Heimatlichem der Fall — dann

[1]) Geyler, Die deutsche Deklination mit Rücksicht auf den schwäbischen Dialekt. Reutlingen 1835.

ergibt sich die richtige Form von selbst. „Es ist der Geist, der sich den Körper baut," der Inhalt, der die Form erschafft.

Die Heimatidee muss weiter ihre Anwendung finden im Rechenunterricht. Das ist verlangt, wenn man anstelle des formalen Rechnens mit abstrakten Zahlen oder mit blossen Massbezeichnungen, mit stellvertretenden Zeichen wie Kugeln, Ringlein, Stäbchen, Fingern usw. die Dinge selbst setzt, wie sie in der Heimat dem Schüler begegnen, also zum „Sachrechnen" greift.[1]) Er rechnet dann mit den Hasen im Stall, den Hühnern im Hof, deren Eiern, den Fenstern am Haus, den Füssen der Tiere u. s. f. Diese Dinge sind greifbarer Natur, ihre Vorstellung ist konkret, dem Schüler geläufig, mit Gefühlswerten versetzt und die nötige Rechenoperation leuchtet im einzelnen Fall ohne weiteres ein. Was die Kinder vor und neben der Schule lernten, findet damit seine natürliche Fortsetzung. Schliesst man sich dem Interesse des Schülers an, so bringt er von sich aus das nötige Material für die Aufgaben herbei, stellt sich selbst Aufgaben und übt sich im Rechnen. Er muss daran gewöhnt werden, zu jeder Zahl immer einen bekannten Gegenstand hinzuzudenken, so dass er nie bloss aus dem Zahlen- und Wortgedächtnis rechnet, sondern immer aus der Mengenvorstellung heraus, d. h. die rechnerische Operation an den vorgestellten Dingen wirklich vollzieht. Für gewisse Zahlvorstellungen lassen sich typische Beispiele einführen: für die Vier der Wagen mit seinen vier Rädern, für die Fünf die Hand, für die Sechs das Fenster mit sechs Scheiben, für die Sieben die Wochentage u. s. f. Auf der Mittelstufe wird das Zahlensystem mit der Vorstellung der Münzen-, Mass- und Gewichtseinteilung innig verschmolzen; das Einmaleins wird auf das Reihenzählen mit je 2, 3, 4 usw. vereinigten Einern begründet. Die Darstellung des Gedachten durch Finger, durch Kugeln, durch systematische Zeichnungen geht stets nebenher.

Auf der Oberstufe beginnt das Rechenbüchlein seine Herrschaft zu führen. Die Kinder sind es aber gewohnt, nur Bekanntes und dieses in leicht vorstellbaren Verhältnissen zu berechnen. Die Buchaufgaben sind ihnen inhaltlich fremd, unverständlich und meist zu allgemeiner Art. Daher überspringen sie die Sachverhältnisse und stürzen sich ohne weiteres auf die Zahlenoperation, den Nachbar höchstens noch fragend: Muss man Zusammenzählen oder Abziehen, Multiplizieren oder Dividieren? je nachdem gerade eine Rechenoperation an der Reihe ist. Wenn man nun neben dem Rechenbuch den Kindern Aufgaben diktiert, die aus dem übrigen Unterricht, aus den Vorgängen auf dem Markt,

[1]) S. „Das Sachrechnen nach seiner geschichtlichen Entwicklung, seiner psychologischen Begründung und seiner methodischen Gestaltung", bearbeitet von den Lehrern Weit, Rais, Heininger und Zluhan. 1904.

den Berichten der Zeitung, dem letzten Lerngang u. dgl. entnommen sind, werden sie gewöhnt, denkend und selbständig zu rechnen. Aber dies genügt nicht. Man muss auch noch die Aufgaben des Rechenbuchs in die heimischen Verhältnisse und Vorkommnisse übersetzen lassen, also statt „ein Bauer“, „ein Arbeiter“ oder „A“, „B“ u. dgl. einsetzen: „Der Bauer Pfleiderer“, „Der Arbeiter Friedrich in der Stahelschen Fabrik“ u. s. f. Man muss weiter statt der im Buch genannten Preise die im Ort vorkommenden und daher bekannten Preise einsetzen, sie die Aufgaben in den Einzelbestimmungen abändern und die Frage selber stellen lassen. Dadurch kommen die Kinder in die Rechensache hinein, sie gewinnen Liebe zu dieser Tätigkeit, Interesse dafür, so dass sie von selber rechnen und sich Aufgaben stellen. Durch Einschiebung heimatlicher Aufgaben in den Unterrichtsgang wird der Rechenstoff so erweitert, dass dafür eine ganze Anzahl der Rechenbüchleinaufgaben, die unbekannte oder fernliegende Aufgaben in Betracht ziehen, kurzerhand gestrichen oder der freiwilligen Übung zugewiesen werden können.

Die Raumlehre mit ihren Berechnungen muss unbedingt an die heimatlichen Gegenstände angeschlossen werden. Die Schüler müssen an den Acker geführt, derselbe muss mit dem Quadratmeter gemessen werden; sie müssen über die Ausmessung ihre Vermutungen anstellen, den einfachsten und kürzesten Weg finden und so die Regel oder das Verfahren ableiten.[1]) Die geometrischen Figuren müssen an Gegenständen aufgesucht, gemessen und berechnet werden. Man rechnet und berechnet dann nicht Gedankendinge, sondern wirkliche Gegenstände, die in der Heimat zu finden sind.[2])

Der Zeichenunterricht ist in seiner neuerlichen Wendung zur Natur- und Volkskunst ganz an die Heimat gewiesen. Schon im heimatlichen elementaren Naturgeschichts-, Erdkunde- und Geschichtsunterricht werden die behandelten Gegenstände „gemalt“, so gut es die Kinder eben fertig bringen. Es ist das eine Fortsetzung des schon vor der Schulzeit begonnenen kindlichen Zeichnens und Kritzelns, als ein Ersatz des Schreibens, zeichnerischer Ausdrucksversuche. Sodann wird der Lehrer seinen Unterricht in den Sachfächern durch Skizzen, Bildchen und schematische Darstellungen an der Wandtafel unterstützen, die sodann wieder Anlass geben zu Nachzeichnungen von seiten der Schüler. Für den eigentlichen Zeichenunterricht muss der Lehrer unter Beihilfe der Schüler die zu zeichnenden einfachen Gebrauchsgegenstände: Briefumschlag, Mappe, Lineal, Damenbrett, Taschentuch, Sternformen, Papierhelm, Drache, Rad, Schützenscheibe, Fächer, Schild, Palette, Bogen und

[1]) Vgl. Eine Lehrprobe in der Oberklasse: Das Feldmessen und Bemerkungen zu der Lehrprobe über das Feldmessen in „Der Schulfreund“ No. 1 und No. 11, 1895.
[2]) S. Köhler a. a. O. S. 67—71.

Pfeil, Wappenschild, Hufeisenmagnet u. s. f. anfertigen und sammeln lassen, ebenso die Vogelfedern, Blattformen, Blütenformen, Schmetterlinge, Früchte, Schnecken und Muscheln u. s. f. in eine heimatliche Materialiensammlung aufnehmen und sie in eine bestimmte Stufenfolge bringen. Aus dem Gebiet der Kunst stehen an Geräten, an Häusern, Kirchen, Denkmälern zahlreiche Vorbilder zu Gebot, wenn man sich nur die Mühe geben will, dieselben aufzusuchen. Manches, das nicht gezeichnet wird, dient der kunstsinnigen Betrachtung, so z. B. die Bilder der Schule, Baustile, Verzierungen an Häusern, Kirchen, landschaftliche Schönheiten.

Im Singen ist ein Anschluss an die Heimat gleichfalls von grossem Wert, denn es wird dadurch die Singlust und das Gefühl für angemessenen Ausdruck innerer Regungen befördert. Die Spiellieder dürfen in der Schule weitergepflegt und die Volkslieder müssen ihren Eingang finden. Was die Schüler nicht gern singen, das behalten sie nicht. Was nicht leicht erlernbar ist und was sie nicht ausser der Schule zu hören bekommen, das hat für sie kein Interesse. Es ist deshalb von Vorteil, wenn übliche Volkslieder, Melodie samt Text, in den Liederschatz der Schule aufgenommen werden, wie ja auch der kirchliche Gemeindegesang in der Schule seine Pflege erhält.

Endlich sollte auch der Religionsunterricht die Tatsachen und Erlebnisse der Heimat in Betracht ziehen. Da sind z. B. die Grabsteine des Friedhofs, die Gedächtnistafeln und Denkmäler der Kirche, Glasmalereien, Hausinschriften, Wandsprüche, Todesfälle unter den Kindern oder in der Gemeinde, welche zu religiösen Betrachtungen anregen. Die Gedenkfeiern, kirchliche Feste, auch nationale Feiern bringen den Kindern das religiöse Gemeinschaftsgefühl nahe. Die Glückwünsche zum neuen Jahr, die Konfirmation, Hochzeiten, die Leichenfeiern, Schulentlassung lassen sich immer mit der Religion in Verbindung bringen. Ebenso in der Nähe vorgekommene Verbrechen oder hochherzige Taten, Feuer- oder Wassersgefahr, Verleumdung und Lügen, schändliche Taten führen zur ethisch-religiösen Überlegung. Die Erzählungen der biblischen Geschichte werden in der Vorstellung der Kinder nicht bloss von selbst an eine Stätte der Heimat verlegt, sie haben auch in heimatlichen Vorkommnissen ihre Analogie. Eine Nilüberschwemmung, eine Weide für umherziehende Hirten, eine Ziegelei mit fremdländischen Arbeitern, eine ummauerte Stadt, durchziehende Manövertruppen, Höhlen als Schlupfwinkel u. dgl. finden sich schliesslich überall und lassen eine Anknüpfung des fernliegenden Stoffes zu. Manches jedoch, wie Märkte, Stadttore, Lilien des Feldes, Vögel unter dem Himmel, Sperlinge auf dem Dache, Schafe der Herde, Rebe am Weinstock, Sausen des Windes, Unkraut unter dem Weizen, ein säender Landmann, Ährensammler u. dgl. ist hier wie dort daheim. Endlich lässt sich die Vorerzählung oder Entwicklung

des Inhalts so gestalten, dass der Schüler sich in heimatlichen Vorstellungen bewegt, das die fremden Geschichten lokalisiert und dass die Gefühlsweise, der sprachliche Ausdruck und die Vorstellungsweise dem Kindesgeist angepasst werden.[1])

Man kann nun wohl sagen, jeder rechte und gute Unterricht werde dadurch den Erweis seiner Angemessenheit und Fruchtbarkeit erbringen, dass er die Schüler zum freudigen Mittun, zur eifrigen Selbsttätigkeit und zu persönlichem Weiterwirken veranlasst. Das kann aber nur dann erwartet werden, wenn der Unterricht mit dem Vorstellungsmaterial arbeitet, das die Kinder mit zur Schule bringen, wenn er dasselbe konsequent und anschaulich vermehrt und weiterbildet, also Erfahrung und Umgang des Kindes ergänzt und erweitert (Herbart), und wenn er auf Grund dieses kindlichen Geistesbesitzes die weiteren Einsichten, Erkenntnisse, Begriffe, Fertigkeiten und Willensregungen ausgestaltet. Ein richtiger Unterricht ist mithin in allen Fächern ein heimatkundlicher Unterricht. In den unteren Schuljahren wird das heimatliche Vorstellungsmaterial gewonnen, ergänzt, berichtigt und verbessert, in den oberen Schuljahren wird es angewendet und von einem höheren Standpunkt aus betrachtet. Ein solcher Unterricht ist dem Kindesgeist angemessen, schliesst sich seiner geistigen Entwicklung an, berücksichtigt die Individualität des Kindes, sein erworbenes Muttergut, seine Leistungskraft, führt zur Selbsttätigkeit, zum Interesse. Bei einem solchen Unterricht kommt die Eigenkraft des Kindes, seine Abhängigkeit von der umgebenden Natur, von der Gesellschaft, dem Volkstum und der Kultur zu ihrem Recht und die Erziehung erhält damit ihre Richtung auf das Soziale, auf die bürgerliche Gemeinschaft, die Konfession und die Nation. Der heimatkundliche Unterricht wird somit allen echt pädagogischen Anforderungen gerecht. Er folgt der Weisung: „Bleibe im Lande und nähre dich redlich!“

V.

Erfordernisse der Vor- und Fortbildung des Lehrers für den heimatkundlichen Unterricht.

Wir müssen noch überlegen: Wie muss der Lehrer selbst in der Heimat zu Hause sein, sie zum Gegenstand eifrigen Forschens und liebevollen Umgangs machen, wenn er ihren didaktischen Wert

---

[1]) Vgl. „Wie erzählen wir den Kindern die biblischen Geschichten“ von Zurhellen, Tübingen 1906, und Scharrelmann, „Herzhafter Unterricht“ und „Der Weg zur Kraft“. Weiter führen die von Fritz Lienhard in „Neue Ideale“ (Georg H. Meyer, Leipzig-Berlin) in dem Abschnitt „Christentum und Deutschtum“ geäusserten Gedanken über den Religionsunterricht.

erkennen und das vorhandene reiche Material voll ausnützen und die Schüler nicht nur zur Heimatkunde, sondern zur Heimatliebe und zum Heimatwirken führen will?

Die beste Pädagogik erwirbt sich der Lehrer durch Untersuchung und denkende Betrachtung seiner eigenen geistigen Entwicklung. Das eigene Erlebnis bedarf keiner weiteren Begründung, um unser pädagogisches Handeln zu beeinflussen. Es können jedoch diese Erfahrungen sowohl gute als schlechte gewesen sein, beidemal ist etwas daraus zu lernen, wenn der ernstliche Wille vorhanden ist, den besten Weg der Einwirkung auf die anvertrauten Unmündigen zu finden. Man erinnere sich nur, welcher Unterricht am meisten und nachhaltigsten zum Lernen anregte, welchen Lehrer man am liebsten hatte, wie man sich bleibende Einsichten verschaffte, wo man am liebsten mit seinen Gedanken verweilte u. s. f. und man wird finden, was für die heutige Jugend am meisten Anziehungskraft hat, denn Kind bleibt Kind zu allen Zeiten. Die Einfühlung in dasselbe, die Zurückversetzung in die eigene Jugendzeit sind die besten Grundlagen für die Erwerbung eines theoretisch einwandfreien Lehrverfahrens.[1])

Wir haben bereits darauf aufmerksam gemacht, dass man neben einem lebendigen Umgang mit den Kindern durch Lesen von solchen Jugendschriften, die im Anschauungskreis der Kinder sich halten, durch Lektüre von Biographien, durch gute poetische Werke — Poeten und Kinder sind immer verwandt — durch volkstümliche Erzählungen u. dgl. sich die Fähigkeit erhält, bei Kindern den rechten Ton zu treffen und die Phantasie beweglich zu erhalten.

Von grossem Vorteil ist es, wenn man schon selbst einen richtigen heimatkundlichen Unterricht genossen hat. Dann ist man durch das Beispiel belehrt und weiss die Vorteile besser abzuschätzen. Man hat sein eigenes Wissen und Können auf den richtigen Boden gestellt, seine geistigen Fähigkeiten aufs beste ausgebildet, ein selbsterworbenes Wissen zu vergeben, und hat eben eine persönliche Bildung erlangt. Ein guter heimatkundlicher Unterricht hat „die Verheissung" nicht bloss für das erste, sondern für das folgende Geschlecht, falls er Schülern zuteil wird, die später Lehrer werden.

Noch grösser ist der Vorteil, wenn das Seminar sich der Vorbereitung des Lehrers in heimatkundlicher Hinsicht annimmt. Wiederum in erster Linie so, dass die Seminarlehrer aus dem Eigenen, aus dem Vollen schöpfen, dass sie ihre Fächer selbständig anbauen, heimatkundlich unterbauen und nicht bloss Bücher durchmachen. Wenn man sich mehr bewusst wird, dass nicht bloss das

---

[1]) Eine Betrachtung der nächsten Umgebung, wie sie in „Walden" von Thoreau begegnet, ist gleichfalls dienlich.

Gedächtnis, sondern ebenso die Phantasie der Ausbildung bedarf, so müsste auch in den Seminarjahren dieser Rechnung getragen werden, trotz der Gefahr, dass dieselbe erst üppige Blüten treiben könnte. So dürfte es im Aufsatz den Seminaristen wohl freigestellt sein,[1]) eine konkrete Auffassung des Stoffes, eine etwas romanhafte Ausführung u. dgl. sich zu eigen zu machen, ohne deswegen sich in der Zensur anzüglicher Zurechtweisungen auszusetzen.

Ebenso planmässig und der Individualität den nötigen Spielraum lassend soll die freie Rede oder der Vortrag bei den Seminaristen entwickelt werden. Man sollte dazu angeleitet werden, aus der Anschauung zu reden und nicht bloss zurechtgemachte Gedanken zu wiederholen. Die freie Aussprache, nicht die gedächtnismässige Wiederholung eingelernten Stoffes, sollte die Hauptsache sein. Alle Fächer könnten hiebei in Betracht kommen. Die Themen und die Anknüpfungen sowie die Ausführungen im einzelnen müssten sich der Heimat möglichst eng anschliessen. Hossann führt folgende Themen an: „Wenn z. B. der getreue Eckart behandelt würde, könnte daran der Vortrag geknüpft werden: Der Eckart meines Heimatdorfes — oder: an welches Vorkommnis aus meiner Jugend erinnert mich diese Sache? Weiter: Wie ich mir den Zug Barbarossas über die Alpen vorstelle? (Aufgebot der Ritter, Ruine der Heimat, Abschied, Beschwerden.) Was man in meiner Heimat von der grossen französischen Revolution (von Napoleon) erzählt. Wie sich die Bauern unseres Orts gegen ihren Gutsherrn auflehnten. Zeigte sich der Löwe in der Menagerie noch als Wüstenkönig? Der Stabreim in meiner Mundart. Falsches Geschlecht, abweichende Wortbedeutung, bildliche Redensarten,[2]) Silbenkürzung in meiner heimatlichen Mundart. Ein merkwürdiger Tag in meinem Leben. Ein Wintertag aus meiner Jugendzeit. Was mir der Kettenhund erzählte. Wie ich mir den David vor dem höhnischen Goliath vorstelle. Die Prärie und die grosse ungemähte Wiese im „Senkfeld". Der Nutzen des Waldes für meinen Heimatort. Selbstgespräch des James Maxwell am Ruder des brennenden Schiffes. Hebel in der Werkstätte meines Vaters (in Küche, Keller, Wohnstube). Wie meine Mutter physikalische Gesetze beachtet, ohne sie zu kennen. Der Gebirgsbach ein kleiner Rheinstrom. Die Dorfgemeinde ein kleiner Staat. Schildere die Überraschung eines Mannes, der vor 50 Jahren gestorben, heute wiederkehrte."

Ein weiteres gutes Mittel wäre die Führung eines Beobachtungsheftes. Die Seminaristen des letzten Kurses hätten wöchentlich zwei von ihnen gemachte Beobachtungen vom Spaziergang, aus der Ferienzeit oder aus der früheren Jugendzeit darein einzutragen und

[1]) Vgl. Hossann, Die Heimatsidee usw.

[2]) Z. B. „Wenn's auf die Grösse ankäme, so müsste eine Kuh einen Hasen fangen."

mit irgend welchem Unterrichtsfach in Verbindung zu bringen. Solche Beobachtungsnotizen führt Hossann an.[1])

Ein ähnliches Mittel ist die Führung eines Tagebuches,[2]) in welches man einschreibt, worüber man gelesen und was man dazu gedacht hat. Z. B. Heute habe ich Quo vadis von H. Sienkiwicz zu Ende gelesen. Es enthält eine unvergleichliche Darstellung der Kultur Roms zur Zeit Neros, den Hergang bei Christenverfolgungen und das Lebensende des Apostels Petrus. Oder: Die Schrift „Goethes Lebensanschauung" von Lic. theol. S. Eck zeigt die Einwirkung Spinozas und nachher Kants auf Goethes Denken und Dichten. „Er meint zwei Kapitalfehler, die ihn verfolgt und gepeinigt haben, entdeckt zu haben. Nie hat er das Handwerk einer Sache lernen mögen. Darum gelang oder misslang, wie es das Glück oder der Zufall wollten, was er angriff. Und nie mochte er so viel Zeit auf eine Arbeit wenden, als sie wirklich erforderte: die schrittweise Ausführung der Gedanken und Kombinationen war ihm unerträglich." Um die Kunst und Wissenschaft zu erfassen, arbeitete er darin, indem er zeichnete, modellierte, malte, botanisierte.

„Beim Lesen des letzten Abschnittes der Schrift „Entwicklung des Kindes" von Oppenheim kam ich auf den Gedanken, einen Adoptivkinderverein ins Leben zu rufen, der 1. vielen Frauen einen Lebensberuf verschaffte, 2. die Mängel der Anstaltserziehung umginge, 3. das Einzelleben und die untere Stufe der Gesellschaft höher heben würde, 4. Nachfrage und Angebot in dieser Sache regelte."

Damit würde der Lehrer sich beständig Stoff zu seinen Aufsätzen sammeln, im selbständigen, tatkräftigen, pädagogischen Denken zunehmen und den Weg zur Originalität betreten. Auch wäre Antrieb und Anleitung gegeben, dass er noch nach der Seminarzeit diese Bemühungen um selbständige berufliche Fortbildung weiterführte.

Endlich müssten auch die Ausflüge der Seminaristen in der Weise geregelt werden, dass sie nicht bloss zu frischer Luft, Essen, Trinken und Rauchen führten, sondern dass bestimmte Ziele ins Auge gefasst würden, die mit dem geschichtlichen, geographischen, Zeichen- oder naturkundlichen Unterricht in Verbindung stünden. Es müssten Beobachtungen gesammelt und dann weiterhin verwertet werden. Der junge Lehrer müsste angeleitet werden, sich auf solche Lerngänge vorzubereiten und bei der Ausführung wirklich auch Wahrnehmungen zu machen. Trotzdem nur ein bestimmtes Ziel vorschwebte, dürfte er nicht achtlos an Dingen vorübergehen, die sich für sein Studium oder seinen Unterricht besonders nützlich erwiesen. Er müsste eben Auge und Ohr für solche Dinge oder

[1]) Hossann S. 39, 40, 41.
[2]) Vgl. auch Über Lesen und Bildung von A. E. Schönbach, S. 71 ff.

Interesse dafür bekommen. Das engere Vaterland sollte ein Lehrer seiner typischen Gestalt und der sich darin findenden Besonderheiten nach aus eigener Anschauung kennen.

Die Fortbildung des Lehrers müsste sodann an jedem neuen Anstellungsort wieder dahin gerichtet werden, dass er eben diese Örtlichkeit nach allen Seiten erforschte und bald darin zu Hause wäre. Was er aus Büchern lernen kann, das genügt für seinen Unterricht nicht. Kann er auch nicht alles wissen, nicht auf jede an ihn gerichtete Frage eine zutreffende Antwort geben, so muss er doch vieles und manches genau kennen. So weit er durch den Seminarunterricht dafür nicht vorbereitet ist, muss er durch fortgesetzte Arbeit wenigstens auf einem Gebiet sein Interesse wach erhalten. „Sei es Botanisches oder Geologisches oder Mineralogisches, seien es Schnecken oder Heuschrecken, Gräser oder Moose, Galläpfel oder Pilze: Das Sammeln lehrt unterscheiden, beobachten, sehen. Wer sammelt, geht nie achtlos durch das Land, allenthalben fällt ihm etwas auf. Und alles, was man gesammelt hat, sollte man sofort verarbeiten, es bestimmen, darüber nachlesen, also nicht einfach anhäufen und am Haufen Freude haben.“[1])

Zu solcher Arbeit steht eine Menge wissenschaftlicher Literatur zur Verfügung. Auch bieten der deutsche Lehrerverein für Naturkunde und naturwissenschaftliche Zeitschriften ihre Unterstützung im Bestimmen und im Nachweis geeigneter Schriften an. Sodann sind die naturkundlichen Bezirksvereine für diese Aufgabe bestimmt. Dieselben bedürfen allerdings noch einer geeigneten Organisation in der Hinsicht. dass die Teilnehmer sich in die verschiedenen Forschungsgebiete teilten und jede Gruppe dann über ihre Funde und Arbeiten in Vorträgen berichtete. Wenn nur hin und wieder ein Vortrag eingesetzt wird, der mit dem Studium der Mitglieder in keiner Beziehung steht oder dasselbe gar ersetzen will, so kommt nicht viel heraus.

Es könnten sich auch benachbarte Kollegen zu heimatkundlichen Kränzchen zusammentun und die Erforschung der Heimat nach allen Seiten systematisch betreiben, die Ergebnisse nach Wissensgebieten zusammenstellen und dann ein lexikalisches und ein nach Örtlichkeiten geordnetes Gesamtverzeichnis anlegen, in dem die Sammlungsgegenstände mitbezeichnet wären. Der Anschluss an bereits bestehende naturwissenschaftliche, historische oder sprachkundliche Vereine liegt für jeden Lehrer nahe, der ein besonderes Interesse für eines dieser Gebiete hat und zugleich sich bewusst ist, dass er in seiner Heimat die Aufgabe der Kulturförderung in erster Linie mit angreifen muss.

[1]) H. Wegelin, Über Exkursionen. Schweizerische pädagogische Zeitschrift 1907, Heft 1, S. 38.

So ausgerüstet wird es dem Lehrer nicht schwer fallen, an Vortragsabenden in landwirtschaftlichen, Lese-, Altertums-, Arbeiter-, Jünglings- und anderen Vereinen interessante Themen zu behandeln.

Eine neueste Einrichtung, Lehrer und Schüler mit der Heimat in mannigfaltige Berührung zu bringen, sind auch die in Leipzig von der Ortsgruppe vom „Deutschen Verein für Volkshygiene" eröffneten „Ferienwanderungen für Schulkinder."[1]) Die Kinder melden sich freiwillig dazu, werden in Gruppen von höchstens 30 Köpfen eingeteilt und dann einem ebenfalls sich freiwillig dazu erbietenden Lehrer zugewiesen. Dieselben bleiben während sämtlicher Wanderungen in einer Ferienperiode beisammen. „Die Anmeldung geschieht durch Formularkarten, die kurz über Zweck und Einrichtung der Wanderungen orientieren und die bindende Unterschrift des Vaters oder Pflegers verlangen. Für jede dieser Wandergruppen, bei deren Bildung nach Möglichkeit das Alter und vor allem das Wohnviertel in Rücksicht gezogen wird, wird für die Dauer einer Wanderperiode ein Führer bestellt, dem, abgesehen von einigen nötigen Bestimmungen, völlige Freiheit gelassen ist." Ein Lehrer, der sich dieser Sache mit Fleiss annimmt, wird nicht nur an pädagogischem Geschick im Umgang mit Kindern gewinnen, tiefe Blicke in ihr Inneres tun und Begeisterung für seinen Beruf davontragen, sondern er wird auch die Natur und Umgebung selbst immer genauer und vollständiger kennen lernen und die zur Verfügung gestellte reichhaltige Bibliothek zur weiteren Selbstbelehrung fleissig benützen, da er jederzeit reichliche Verwendung für seine Kenntnisse findet.

Wer also eine angestammte Liebe zu seiner Heimat und ebenso eine wirkliche Liebe zu den ihm anvertrauten Schülern, wer eine nachhaltige Begeisterung für seinen Beruf sein eigen nennt, der wird die Mühe nicht scheuen, die Heimat nach allen Seiten zu erforschen und im Unterricht zu verwerten. Und „nur ein verständnisvoller Beobachter und gründlicher Kenner seiner Heimat wird die Augen der Kinder für die Eigentümlichkeiten, die Schönheiten der Heimat schärfen können und sie zu der Erkenntnis bringen, dass die Heimat wohl das teuerste ist, was sie besitzen".

[1]) Näheres erfährt man durch Obmann W. Schubert, Leipzig-G., Elsbethstr. 36. S. auch dessen Aufsatz über „Ferienwanderungen" im „Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele" 1907, B. G. Teubner, Leipzig und in „Das Buch vom Kinde" von Adele Schreiber, 1906, ebenda.

B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

I.

Bericht über die 40. Jahresversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Magdeburg.

Von Fr. Franke.

Schluss.

5. In Schretzenmayrs Abhandlung über Dr. E. Webers „Ästhetik als Grundwissenschaft der Pädagogik" wird die im Titel des Weberschen Buches liegende Behauptung mit einem vielleicht zu wortreichen Eifer, aber mit Recht bekämpft. Dagegen sehen beide die Ästhetik als eine aus der Psychologie hervorgehende und dieser untergeordnete Wissenschaft an (vgl. unter 4), und so wird der Irrtum Webers doch nicht völlig klar. Die Ästhetik bezieht sich zwar ebenso wie die Ethik auf psychische Erscheinungen, aber die Psychologie erklärt dieselben nur, indem sie das Spätere aus dem Ursprünglichen, das Zusammengesetzte aus einfachen Grundtatsachen herleitet und dabei lediglich der Verknüpfung von Ursache und Wirkung nachgeht. In solchem Erklären, das Herbart der theoretischen Philosophie zuweist, besteht bei vielen, auch bei Wundt, die ganze Philosophie. Ästhetik und Ethik dagegen entstehen richtiger Weise dadurch, dass der Mensch aus sich heraus an der Wirklichkeit Kritik übt und Ideale zeichnet; sie sind normative Wissenschaften, ähnlich der Logik. Die Psychologie als solche verhält sich gegen alle diese Unterschiede, welche die normativen Wissenschaften machen, indifferent, sie erklärt das Schöne wie das Hässliche, das Gute wie das Schlechte, die Wahrheit und den Irrtum.

Weber hatte einige Sätze an den Vorsitzenden gesandt und in einem derselben gegen Schretzenmayrs zu schroffe Gegenüberstellung von Ästhetik und Ethik geltend gemacht, auch Herbart baue seine Ethik auf ästhetischen Normen auf. Das hat gegen Schretzenmayr eine gewisse Berechtigung, in Hinsicht auf Herbart aber trifft es die Sache nicht genau. Der Ausdruck „ästhetisch" bezieht sich bei Weber durchaus auf das Schöne im gewöhnlichen Sinne, Herbart hingegen fasst, nachdem die ethischen Ideen als die „Normen" des Guten entwickelt sind und auch die davon verschiedenen Normen des Schönen als gefunden gedacht werden, beide Gebiete logisch zusammen als Ästhetik im weiteren Sinne, weil sie darin zusammentreffen, dass über Verhältnisse unwillkürliche Urteile ergehen. So kann man zwar die Ethik als Ästhetik der Willensverhältnisse erklären; aber Herbart lehrt kaum etwas bestimmter, als dass die Normen des einen Gebietes nicht aus denen des anderen abgeleitet werden dürfen.

Die eigentliche Absicht Webers ist, zu zeigen, dass das pädagogische Handeln nicht durch Wissenschaft bis ins Einzelne zu bestimmen sei, sondern wie das Tun des Künstlers aus Intuition hervorgehen müsse. Nicht das streng wissenschaftliche Denken mache den Pädagogen, „sondern das leichtbewegliche

Künstlergemüt, das Vermögen, sich dem aufstrebenden Neuen rasch hinzugeben, und die Kraft, es organisch mit dem eigenen Ich zu verschmelzen und als neues Gebilde wieder erscheinen zu lassen". Das ist seinem Kerne nach tatsächlich richtig. Aber dieses Richtige hat von selbst nicht die Spitze gegen die Wissenschaft, die Weber ihm gibt. Wenigstens die Pädagogik in Herbarts Sinne hat von Anfang an nicht gemeint, das Handeln bis in die Einzelheiten des konkreten Falles wissenschaftlich bestimmen zu können. Im Augenblicke des Handelns das zu treffen, was den vielen Anforderungen, die zu erfüllen sind, am besten entspricht, ist nach Herbart Sache des Taktes (von tangere = treffen), und dieser gilt ihm als das „höchste Kleinod für die pädagogische Kunst". (Man vergleiche darüber die in den pädagogischen Schriften mitgeteilten ersten beiden Vorlesungen Herbarts aus dem Jahre 1802.) Weber behauptet aber sogar, Ästhetik sei „die Wissenschaft der pädagogischen Praxis". Jedoch auch wenn man bei dem stehen bleibt, was in der Analogie zwischen dem Künstler und dem Pädagogen wirklich treffend ist, wird die Ästhetik nicht eine Grundwissenschaft der Pädagogik. Denn dieselbe Analogie kehrt bei dem Handeln des Mediziners, des Staatsmannes, des Strategen u. s. f. wieder, ohne dass die Medizin usw. Grundwissenschaften der Pädagogik wären. Die pädagogische Kunst gleicht in dieser Hinsicht jeder anderen Kunst, und es war lediglich ein aus der Zeitströmung zu erklärender Missgriff, aus der langen Reihe die schöne Kunst herauszugreifen und dafür Ästhetik zu sagen. Diese selbst ist für den Pädagogen nötig insoweit, als er auch mit dem Schönen zu tun hat, aber sie ist nicht in einen Rang zu stellen mit der Ethik. Um es kurz mit Herbart zu sagen: die Imperative der Ästhetik lauten hypothetisch, die der Ethik lauten kategorisch. Wer dies mit Bewusstsein umkehrt, kommt auf den Standpunkt des Ästhetentums, aber auch der Pflege des Schönen in der Erziehung als einer ernsten Sache soll man nicht durch eine gewaltsame Erweiterung der Pädagogik dienen wollen.

6. Thalhofers Ausführungen über sexuelle Pädagogik im Anschlusse an den bekannten Kongress in Mannheim laufen darauf hinaus, dass den einzelnen Massnahmen der Belehrung nur ein durch besondere Notstände bedingter Wert, dem allgemeinen Geiste der erziehenden Massregeln die Hauptbedeutung zukomme. Darin stimmt er überein mit Förster, aber auch wir Herbartianer, meinte ein Redner, hätten niemals anders stehen können; die Bestimmung des Willens im entscheidenden Augenblicke ist Sache der Zucht, es laufen aber Fäden von dem Unterricht her. Was Thalhofer über besondere Massnahmen der Zucht vorbringt, wurde durch Mitteilungen aus seiner sexuellen Pädagogik bei den Philanthropen ergänzt. Nach dem, was er dort verlangt, müsste man sich freilich fragen, warum in katholischen Ländern die fraglichen Notstände überhaupt noch vorhanden sein können. Die Diskussion ging nicht vorüber, ohne dass wieder auf die Notwendigkeit einer Reinigung der Haus- und Schulbibel hingewiesen worden wäre.

7. Hollenbachs Beiträge zum Verständnisse der Schrift Kants über Pädagogik haben die noch unsichere Terminologie und den Plan dieser zuerst von Rink veröffentlichten Privatnotizen unseres Erachtens wirklich klarer gemacht. Willmann freilich, dessen Ausgabe der Schrift Kants von Hollenbach mit angegriffen worden war, hatte in einem Briefe an den Vorsitzenden den



gelegentlichen Charakter dieser Kantischen Distinktionen viel mehr betont und allgemein behauptet, Kant habe mehr Neigung und Fähigkeit gehabt, verschiedenes auseinanderzuhalten, als das Zusammengehörige zu verbinden. Darum rechnet er Hollenbachs Arbeit zu den „Rettungen", die notwendig misslingen müssten. Rektor Dr. Felsch, der sich mit Kant auch eingehend beschäftigt hat (vgl. seine Schrift: Das Verhältnis der transzendentalen Freiheit bei Kant zur Möglichkeit moralischer Erziehung, 1894), sagte, das Richtige habe schon Strümpell in seiner Darstellung der Pädagogik Kants getroffen, nur habe er es nicht wie Hollenbach im einzelnen nachgewiesen.

8. Vöhringers Darstellnng der Pädagogik Schleiermachers und ihrer ethischen Prinzipien nimmt ihren Standpunkt ganz innerhalb des Gegenstandes und setzt sich weder mit der früheren Arbeit v. Rhodens noch mit Herbarts Pädagogik überhaupt auseinander. In der Besprechung stellt man zunächst die ethischen Prinzipien der Pädagogik voran. Die Ethik Schleiermachers ist eine kosmische Sittenlehre (man vgl. Flügel, Die Probleme der Philosophie, im II. Hauptteil); sie will die Darstellung eines kosmischen Realen geben, die Tendenzen des Absoluten, sofern sie sich im menschlichen Willen offenbaren, aufzeigen. Eine Handlung wird also darnach gewertet, ob oder wie sie in die jeweilig gegebene Entwicklung hineinpasse. Dadurch wird diese Ethik eine Güterlehre, die Entwicklung des Ganzen eine Entwicklung der „Güter": Familie, Staat, Kirche, allgemeine Geselligkeit. Darin sind nun gewiss Werte enthalten, aber es fehlt immer die eigentliche, letzte Begründung dieses Wertes. Es ist schon eine Umkehrung des richtigen Verhältnisses, wenn Pflicht und Tugend in dem Begriff des Gutes mit enthalten sein sollen; aber auch diese sind noch nicht die Grundbegriffe der Ethik. So bleibt die geforderte Durchdringung der Natur mit der Vernunft im Grunde nur ein theoretischer Vorgang. Diese Mängel der Ethik an sich treten noch deutlicher zutage, sobald der Versuch gemacht wird, daraus eine Pädagogik abzuleiten; es kommt zu keiner wirklichen Herausstellung eines Zieles. Am meisten macht sich wie immer in solcher Bearbeitung der Ethik die Idee der Vollkommenheit und die daraus abgeleitete Idee der Kulturgesellschaft geltend, aber auch diese wird verschwommen durch die Beziehung auf das Unendliche.

9. Tittmanns übersichtliche Mitteilungen aus dem Buche von Louis Gockler „La Pédagogie de Herbart" (Paris 1905) sind willkommen gewesen als Hinweis darauf, dass man auch bei unseren westlichen Nachbarn Hoffnungen auf eine „lichtere Zukunft" mit Herbart verknüpft. Die Mitteilungen zeigen aber auch, dass der Verf. in wesentlichen Punkten ganz anderer Meinung ist als Herbart. Eine Hauptquelle dieser Abweichungen macht ein Satz sichtbar, den Tittmann so wiedergibt: „Der krankhafte Widerwille Kants gegen den Eudämonismus habe Herbart derart ergriffen, dass er alle wesentlichen Elemente eines moralischen Aktes zurückweise und sich in der Bewertung lediglich an die äusserlichen Formen des abstrakten Willens halte." Dass auch in der blossen Auffassung der Lehren Herbarts Fehlgriffe vorkommen, ist angesichts dessen, was die Literatur in Deutschland bis heute zeigt, kein Wunder, ja gerade die weite literarische Umsicht des Verf. mag manchen Fehler verursacht haben. Dahin ist wohl zu rechnen, dass er die theoretische Trennung der Regierung

von der Zucht so sehr tadelt; ferner dass er Stoy den freien, Ziller dagegen den orthodoxen Anhänger Herbarts nennt. In Wirklichkeit hat Ziller Herbarts Lehren in einem Masse fortgebildet, dass noch immer der Streit darüber nicht entschieden ist, ob alle Fortbildungen dem Sinne Herbarts gemäss waren, Stoy dagegen blieb im wesentlichen bei Herbarts Lehre stehen, und ein Hauptteil seiner Verdienste liegt auf organisatorischem Gebiete. Wenn der Verf. weiter meint, Herbart habe drei Erziehungszwecke, nämlich die Individualität, die Vielseitigkeit des Interesse und die Charakterstärke, so hat dabei neben dem Vorgange Jachmanns wohl auch die Mehrdeutigkeit des Ausdruckes „Prinzip" mitgewirkt; denn die Individualität ist jedenfalls ein Erstes, ein Anfangspunkt in dem Sinne, dass der Erzieher zunächst an das gebunden ist, was er findet, wenn sie auch durchaus nicht ohne weiteres ein Finalzweck sein kann. Am auffälligsten fand man die Bestimmung, dass bei dem Unterricht, im Gegensatz zu Regierung und Zucht, „ein neues Element — das Wort — hinzukomme." Das erinnert an Herbarts Satz in der Selbstanzeige der Allg. Pädagogik: „Das charakteristische Merkmal des Unterrichts ist, dass hier Lehrer und Lehrling gemeinschaftlich mit etwas Drittem beschäftigt sind; dahingegen Zucht und Regierung unmittelbar den Zögling treffen" (vgl. auch Allg. Päd., III. Buch, 5. Kap., Abs. 3). Aber es müsste doch noch irgend ein neckischer Kobold mitgewirkt haben, um die obige Beschreibung des Unterrichts hervorzubringen. Dass Herbart der Begründer der Sozialpädagogik genannt wird, könnte durch irgend eine Verteidigung Herbarts gegen die Vorwürfe der wirklichen Sozialpädagogen veranlasst sein. — Den Neuphilologen wurde die Schrift von Gockler als eine sehr anregende Lektüre empfohlen, ebenso die von Tittmann am Schlusse mitgenannte Schrift von Mauxion. Die älteste und zugleich zuverlässigste französische Schrift sei wohl die von Ed. Roehrich: Théorie de l'éducation d'après les principes de Herbart, Paris 1884.

Daran schliessen wir einige geschäftliche Mitteilungen. In den Vorstand wurden neugewählt Schulrat Dr. Schilling in Rochlitz, Rektor Dr. Felsch in Magdeburg und Seminardirektor Dr. Capesius in Hermannstadt. Die Beschlussfassung über die Satzungsanträge wurde auf das folgende Jahr verschoben, damit man hinsichtlich der nur alle zwei Jahre zu veranstaltenden Generalversammlung, gegen die auch Bedenken geltend gemacht worden sind, sicherer das Richtige treffen möge. Über den Inhalt des folgenden Jahrbuches konnte der Vorsitzende schon ziemlich ausführliche Mitteilungen machen; es wurden noch einige Wünsche und Ratschläge geäussert, auch wurde ausdrücklich darum gebeten, derartige Wünsche und Ratschläge jederzeit auch brieflich dem Vorsitzenden mitzuteilen, überhaupt jede Art von bedeutungsvollen Wahrnehmungen an ihn oder an den Schriftführer gelangen zu lassen, damit sie gegebenen Falles auch durch die „Mitteilungen" allen Mitgliedern bekannt werden.

II.

Die sozialen Utopien.

Vor ungefähr 400 Jahren liess der berühmte englische Staatskanzler Thomas Morus ein Buch erscheinen, welches betitelt war: „Von der besten Verfassung des Staates und von der neuen Insel Utopia.“ Ein weitgereister Mann mit Namen Hythlodeus schildert seinen Freunden die idealen Zustände der fernen Insel. Das ist der Hauptinhalt des Buches. Schon der Name Hythlodeus, in welchem das griechische Wort hythlos — leere Rede, Geschwätz — enthalten ist, scheint andeuten zu sollen, dass man den Erzähler nicht völlig ernst nehmen möge; aber dabei lässt Thomas Morus doch durchblicken, dass gar manches aus der Erzählung des Weltreisenden sich wohl praktisch verwirklichen lasse.

Der Name Utopia ist zu einem Wort geworden, mit welchem man eine ganze Reihe ähnlicher literarischer Erscheinungen bezeichnet hat. Die Menschen in dieser unvollkommenen Welt haben nicht nur in unseren Tagen, sondern schon im grauesten Altertum, so weit die geschichtliche Kunde reicht, das ernsthafteste Bestreben gezeigt, über ihre sozialen Verhältnisse nachzudenken und sich einen Zustand von allgemeinem Glück und Wohlbefinden auszumalen oder davon zu träumen. Wir haben uns gewöhnt, solche Gedankengänge kurzweg als Hirngespinste, Phantastereien oder Utopien zu bezeichnen und halten damit die Sache für abgetan. Indessen die Tatsachen lehren, dass wir die Utopien doch etwas ernster aufzufassen haben. Wir brauchen nur zu erinnern an Bellamys Schrift: „Rückblick aus dem Jahre 2000“ oder an Hertzkas „Freiland“, die beide in kürzester Zeit in zahlreichen Auflagen vom Publikum verschlungen wurden, wenn wir behaupten wollen, dass die Lust und Liebe an Utopien unausrottbar auch in den Menschen unserer Zeit schlummert. In der Tatsache, dass immer wieder hervorragende Köpfe sich gedrungen fühlen, Pläne einer unbedingt vollkommenen Staats- und Gesellschaftsordnung zu entwerfen, welche allen Menschen hier auf Erden schon eine ungetrübte Glückseligkeit verbürgen soll, liegt ein Problem, welches unser Nachdenken herausfordert.

In den Utopien spricht sich die grosse Sehnsucht des Menschen nach Glück, nach Freiheit und Gerechtigkeit, nach Frieden und Ordnung aus. Welches Recht hat diese Sehnsucht im allgemeinen? Welches Recht hat insbesondere das Streben, sie auf dem Wege zu stillen, den die Utopisten einschlagen? Wie verhält sich dazu die christliche oder eine philosophische Weltauffassung? Wie ist das verschiedene Verhalten gegenüber den utopistischen Ideen zu erklären? Das sind Fragen allgemeiner Art, die sich uns bei der Betrachtung der Utopien aufdrängen.

Lange Zeit haben sich die Staatswissenschaften nicht um die Gemälde einer besseren Welt in den Utopien oder Staatsromanen gekümmert, bis der Gelehrte Robert von Mohl sich eingehend mit diesen Geisteserzeugnissen befasste und ihre tiefere Auffassung vorbereitete. Seitdem haben die staatswissenschaftlichen Schriftsteller die Bedeutung des Gegenstandes erkannt. In seinem Werke über den deutschen Föderalismus spricht Konstantin Frantz mit grosser Anerkennung von verschiedenen Utopien.

Ganz besonders gilt das von Professor Dr. Andreas Voigt, der diesen literarischen Erscheinungen ein besonderes Buch gewidmet hat (Die sozialen Utopien, Göschensche Verlagshandlung in Leipzig). Das Buch besteht aus fünf Vorträgen des Verfassers, gehalten im freien deutschen Hochstift zu Frankfurt a. M.

Im ersten Vortrag werden die sozialen Utopien in psychologischer und ethischer Betrachtung gewertet als Idealgebilde einer zukünftigen Staats- und Wirtschaftsordnung, deren innerer Gehalt sich mit der fortschreitenden Kultur veredelt. Sie lehnen es meistens ausdrücklich ab, die etwaige Vervollkommnung des menschlichen Geistes oder der Seele im religiösen und sittlichen Sinne zur Voraussetzung zu machen oder zu erstreben, um mit Hilfe der vollkommeneren und besseren Menschen auch bessere staatliche und wirtschaftliche Zustände zu schaffen. Den Einwand, den wohl alle Utopisten zu hören bekommen haben, dass sie den Himmel auf Erden nur schaffen könnten, wenn die Menschen Engel wären, pflegen sie mit Entschiedenheit zurückzuweisen. Der Mensch verändert sich ihrer Meinung nach nur mit den Verhältnissen, unter welchen er lebt.

Diese Anschauung ist nach Voigt für den wirklichen Utopisten eine Notwendigkeit, denn er will nicht auf eine ferne, unabsehbare Zukunft warten, in der sich seine Ideen möglicherweise verwirklichen, sondern er möchte am liebsten sofort mit der Umgestaltung des Staates und der Wirklichkeit beginnen. Voigt macht ferner auf die merkwürdige Erscheinung aufmerksam, dass nicht die energischen, aktiven, freiheitsliebenden Naturen es sind, welche als Utopisten Zukunftsbilder voll Freiheit und Selbstherrlichkeit erdenken, und dass es nicht die sanften, passiven, friedfertigen Naturen sind, welche Staatsideale entwerfen, in denen der Friede, die Sicherheit und das Wohlbefinden mit dem Opfer der persönlichen Freiheit der Bürger erkauft würde, vielmehr ist es gerade umgekehrt. Der Freigesinnte träumt von einem Zwangsstaat, dessen Zwang, und der Gedrückte von einem Freiheitsstaat, dessen Willkür er nicht empfindet, weil jeder sich in seinen Gedanken an die Spitze des erträumten Gemeinwesens stellt und da besonders das erstrebt, was ihm in der harten Wirklichkeit fehlt.

Im zweiten Vortrag wird hauptsächlich die älteste Utopie besprochen, wenn wir vom neuentdeckten morgenländischen Schrifttum absehen, nämlich das Ideal vom Staate, welches sich der griechische Philosoph Plato gebildet hatte. In Platos Staat sind die Weisen die Herrscher, die das staatliche Leben beraten und leiten. Um das besser zu können, leben sie ohne Ehe und Eigentum. Die Masse des Volkes wird gezüchtet nach Gesetzen, wie sie etwa heute für die Pferdezucht massgebend sind. Das hat der alte Grieche sehr weitläufig auseinandergesetzt.

Im dritten Vortrag setzt Voigt auseinander, dass der sogenannte christliche Sozialismus ein schiefer Begriff und die christliche Fürsorge und Vorliebe für die Armen keine Sozialpolitik ist. Er sagt: „Niemals hatte das sich selbst treugebliebene Christentum die dem modernen Ausleseprinzip entgegengesetzte Tendenz, die Schwachen zu erhalten und die Starken zu unterdrücken. Das lag ganz ausserhalb seines Bereiches, denn es wollte überhaupt keine Politik treiben, sondern nur Seelsorge. Es wollte den Schwachen trösten in seiner Schwachheit und wollte den Starken demütigen in seiner Stärke mit dem Gedanken, dass

Schwachheit und Stärke im weltlichen Sinne überhaupt nicht über den wahren Wert des Menschen entscheiden. Es ist nicht an sich dem Starken abhold und ein Freund des Schwachen, denn das Starke kann innerlich gross und das Schwache kann innerlich verkommen sein. Ebenso verwirft es nicht den Kampf ums Dasein, denn der Kampf kann edle Motive haben, während die Friedfertigkeit vielleicht aus niedrigster Gesinnung entsprang. Was das Christentum behauptet, ist allein, dass der Ausgang des Kampfes nicht massgebend sei für den inneren Wert eines Menschen, wie es die Anschauung des Altertums gewesen war. Es kann also ein Mensch im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kampfe ums Dasein unterliegen und doch in den Eigenschaften, nach welchen wir vor allem den Menschen bewerten, höher stehen als der glänzendste Sieger."

Zugegeben, aber es trifft doch nicht den Kern der Sache. Das christliche Dogma vom Heilsplan Gottes ist doch eine so grossartige Utopie, die von keiner anderen erreicht wird. Sie als die allein seligmachende Wahrheit anzunehmen, wie die orthodoxe Lehre will, lehnen wir ab, aber das Gedankengebäude des Dogmas verdient eine eingehendere Würdigung, als Voigt sie betätigt hat. Auch dürfte dabei des Kirchenvaters Augustinus Schrift über den „Gottesstaat" nicht übergangen werden.

Von den Staatsidealen, welche im christlichen Mittelalter ausgebildet wurden, schildert Voigt besonders den „Sonnenstaat" des Dominikanermönches Thomas Kampanella. In ihm üben die Geistlichen alle Regierungstätigkeit aus, denn nur sie sind im Vollbesitz aller Tüchtigkeit und Tugend. Die Beziehung zu Plato und Augustinus liegt auf der Hand. Wie sich diese Utopie im späteren Kirchenstaat verwirklicht hat, lehrt die Geschichte.

Der vierte Vortrag ist interessant durch seine eingehende Schilderung des Jesuitenstaates Paraguay. Die Väter von der Gesellschaft Jesu hielten die Indianer zur Arbeit an, unterwiesen sie darin und hatten damit Erfolg, wenigstens äusserlich. Aber weil sie das Volk in Unmündigkeit erhielten, war die Kultur nur ein dünner Firnis; wenn die Leute sich selbst überlassen waren, dann kam die Unkultur in allen Formen wieder zum Vorschein. In unsern Schulen ist es gerade so, wenn die Kinder in ihrem Tun und Lassen so viel gegängelt werden. Die Jesuiten haben sich in ihren Schriften von der besten Seite gezeigt, aber in Südamerika haben sie die Probe auf das Exempel schlecht bestanden.

Dass der grossen französischen Revolution auch sehr phantastische Utopien vorausgingen und die Handlungsweise der Revolutionäre beeinflussten, wird von Voigt sehr eingehend geschildert.

Im fünften Vortrag werden die modernen Utopien mehr im allgemeinen gewürdigt. Die besseren Erscheinungen dieser Art unterscheiden sich von den älteren Utopien durch ihr Bestreben, die seit der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts entwickelten Lehren der Nationalökonomie für den Aufbau ihres Idealstaates zu verwenden und sich damit auf eine wissenschaftliche Grundlage zu stellen.

Man kann nicht leugnen, dass die neuere sozialistische Literatur manchen wissenschaftlich wertvollen Gedanken zutage gefördert hat. Doch ist damit der Sozialismus noch nicht wissenschaftlicher geworden als er vordem war, denn die

Hauptfrage, ob und wie eine sozialistische Organisation der Gesellschaft durchführbar ist, wird niemals durch rein wissenschaftliche Erörterungen und Untersuchungen zu entscheiden sein. Ob jemand Sozialist oder Individualist, Kommunist oder Anarchist wird, hängt nach Voigts Ansicht nicht von seiner wissenschaftlichen Bildung und Erkenntnis, sondern von seinem Temperament und von seinem moralischen und intellektuellen Charakter ab. Die Entscheidung für oder gegen ist Sache des Glaubens, nicht des Wissens.

In dieser Form dürfte der Ausspruch wohl sehr anfechtbar sein, aber der Verfasser will sagen, dass nicht Erkenntnisgründe allein unser Handeln bestimmen, sondern auch Gefühle und Stimmungen, die sich der näheren Beurteilung entziehen. Darum bietet auch das Bewusstsein persönlicher Freiheit und Unabhängigkeit den besten Schutz gegen überspannte Ideen.

Zum Schluss meint der Verfasser, bei vernünftiger wirtschaftlicher Freiheit sei wohl eine Versöhnung zwischen Kapital und Arbeit denkbar. Nicht nur denkbar, sie muss praktisch verwirklicht werden, oder unsere ganze Kultur versinkt in den Abgrund. Die Lösung dieser Aufgabe stellt grosse Anforderungen an die Gebildeten und Besitzenden, denn von ihnen darf man billigerweise erwarten, dass sie zuerst Mittel und Wege finden zur Anbahnung glücklicherer Verhältnisse.

Eine bessere, friedlichere Ordnung ist es, worauf die Menschheit hofft. Sie herbeizuführen, ist das Streben aller Gutgesinnten. In dieser Hinsicht hat sich der Verfasser der sozialen Utopien ein grosses Verdienst erworben, denn er setzt Gedanken in Bewegung, die niemals ruhen dürfen.

„Es ist billig und leicht, wenn hier die Realpolitiker die Achseln zucken und etwas von Binsenwahrheiten und utopistischer Schwärmerei murmeln. Diese braven Leute vergessen nur dabei, dass die eigene Erziehung, die sie genossen haben, sie aus unsozialen Egoisten zu gesellschaftlich brauchbaren Menschen gemacht hat, dass Vernunft und Sittlichkeit eine unlösbare Ehe miteinander geschlossen haben, und dass alles, was wir Kultur nennen, darin besteht, dass anfängliche Utopien zur Wirklichkeit geworden sind“ (Dr. R. Penzig).

Deshalb sind auch solche Überlegungen wertvoll. Wer aber so gestellt ist, dass er durch eine edle Tat etwas schafft, was dem Frieden förderlich ist, der ist ein Wohltäter der Menschheit. Für alle Zeit bleibt wahr das Wort der edlen Königin Luise: „Es kann nur gut werden in der Welt durch die Guten!“

Wir haben schon darauf hingewiesen, dass die Verfasser der hier erwähnten Utopien anfänglich nur den politischen Bau des Staates im Auge hatten. Später wurde mehr und mehr das gesellschaftliche Leben in den Bereich der Darstellung gezogen. Zu diesen Erscheinungen müssen wir aber auch Rousseaus Emil zählen. Während Plato, Kampanella und Morus der Ansicht waren, durch eine gründliche Umgestaltung der äusseren Lebensverhältnisse würde auch das geistige und sittliche Leben nach der idealen Seite hin vervollkommnet werden, gehen die pädagogischen Utopisten den umgekehrten Weg. Sie machen Vorschläge, wie der Mensch innerlich umgestaltet, zu einem Ideal herangebildet werden kann, und sie sind der Hoffnung, dass eine so erzogene Menschheit besser befähigt ist, das staatliche und gesellschaftliche Leben umzubilden und gesunder einzurichten.

Wie sehr dieser Gedanke Rousseaus gezündet hat, sieht man aus den praktischen Versuchen, zu welchen er Anlass gegeben hat. Pestalozzi wurde nicht müde, immer wieder zu verkünden, dass nur von einer gründlichen Erziehung das Heil der Menschheit zu erwarten sei. Dass der Vater Pestalozzi ein unverbesserlicher Schwärmer, ein Utopist war, darin stimmten die Zeitgenossen überein.

Aber noch ein anderer ist hier zu nennen, nämlich der Philosoph Fichte. In seinen berühmten „Reden an die deutsche Nation“ bezweckte er die geistige Wiedergeburt unseres Volkes. Mit der häuslichen Erziehung hat Fichte in seinen „Reden“ radikal gebrochen. Fichte kam auf solch eine radikale Umgestaltung der Erziehung, weil er dem Bürgerhause seinerzeit jede moralische Befähigung zur Erziehung absprach. Wie das staatliche Leben der Deutschen sich im tiefsten Verfall befand, so sah Fichte auch in der Gesellschaft nur die Auflösung aller bürgerlichen Tugenden. Darin hat ihm die Geschichte Unrecht gegeben. Wir sehen sogar, dass seitdem die staatlichen Behörden der Erziehung in Haus und Schule eine grössere Würdigung zuteil werden lassen als früher. Der Staat hat durch die soziale Gesetzgebung damit begonnen, das gesamte Leben der am meisten bedrohten Volksklassen energisch zu beschützen. Die Erfolge davon sind jetzt schon zu spüren. Die Familie des Arbeiters gelangt in eine bessere soziale Lage, so dass sie imstande ist, ihren Kindern eine Erziehung geben zu lassen, wie sie dem Stande unserer Kultur entspricht.

Es ist schade, dass Professor Voigt die sozialen Utopien, die sich auf dem pädagogischen Gebiete bewegen, nicht in den Kreis seiner Betrachtungen gezogen hat. Wir sprechen den Wunsch aus, dass er die neue Auflage seines interessanten Buches um ein pädagogisches Kapitel erweitert.

Jeder Lehrer, der es mit seinem Beruf ernst meint, ist auch in etwas utopistisch veranlagt. Um so mehr ist es verwunderlich, dass Ziller so entschiedenem Widerstande begegnete, als er mit seinen hochgespannten Forderungen einer kunstvollen Anordnung und Durcharbeitung des Lehrstoffes auftrat. Vom Standpunkt der Schulverhältnisse in der Gegenwart mag Zillers Lehre als Utopie erscheinen, trotzdem enthält sie wertvolle Gedanken für einen gesunden Fortschritt in der praktischen Erziehung.

Siegen. Jul. Honke.

C. Beurteilungen.

Th. Franke, Praktisches Lehrbuch der deutschen Rechtschreibung. Lautgemässer Lehrgang in drei Stufen nebst Übungsaufgaben und Diktaten. 124 S. Leipzig, Alfred Hahn. 1906. Preis 1,30 M., geb. 1,70 M.

— Prüfende Satzdiktate über alle rechtschreiblichen Schwierigkeiten. Zu praktischem Gebrauch übersichtlich geordnet und auf drei Stufen verteilt. 98 S. Dresden, Alwin Huhle. 1906. Preis geh. 1,20 M.

— Deutsche Sprachlehre. Praktisches Lehrbuch für Volks- und Bürgerschulen, in drei Stufen bearbeitet. 160 S. Meissen, Sächsische Schulbuchhandlung (Albert Buchheim). 1907. Preis 2 M., geb. 2,40 M.

Die beiden „Lehrbücher" geben die Materialien ihrer Fächer in fachwissenschaftlicher Anordnung, aber nach der Schwierigkeit auf drei Stufen (U, M, O) verteilt. Hierbei zeigt die „Sprachlehre" diese Verteilung in einem einzigen Gange durch den gesamten Stoff, in der „Rechtschreibung" dagegen ist der Stoff der Unterstufe für sich vorangestellt. Diese Absonderung hängt mit der Absicht des Verfassers zusammen, dass bei dem „engen Anschluss der Rechtschreibung an den übrigen Deutsch- oder Sachunterricht", den „Ziller und seine Schule forderten", der Lehrgang der Rechtschreibung „von fremden Lehrfächern bestimmt und nicht nach den Gesetzen des Rechtschreibens geregelt" werde. Dahin kann nun zwar dieser Anschluss führen, aber dem Sinne und den Bemühungen derer, welche denselben zuerst gefordert haben, würde das nicht entsprechen. Ein Fibelunterricht, der Lesen und Schreiben nicht auseinanderreisst, sondern das, was das eine Fach für das andere von selbst mit getan hat, auch demselben sogleich wirklich zuführt, hat auch die für die Unterstufe ausgesonderten Lehren grösstenteils schon zur Aneignung gebracht, wie ein Vergleich mit irgend einer phonetischen Fibel zeigen würde; nur der Wortschatz, der den einzelnen Gruppen zuzuordnen wäre, würde einer Erweiterung bedürfen. Dahin zielt eigentlich auch der Wunsch des Verfassers, dass man bis zur Hälfte des zweiten Schuljahres Lesen, Schreiben und Rechtschreiben „nur im Bereiche der Gleichschreibung" zu üben haben sollte. Von dieser Ansicht abgesehen ist aber der z. B. von Hache und Prüll vollständig durchgeführte Anschluss an den übrigen Unterricht in Büchern für Lehrerhand etwas beengend, denn die wirklichen Voraussetzungen dafür sind sehr wandelbar, und dieser Wandelbarkeit gegenüber bietet eine reichhaltige, gut gegliederte Stoffübersicht Schutz gegen mancherlei Verirrungen. Die vorliegende besitzt noch besondere Beweglichkeit und Anpassungsfähigkeit dadurch, dass sie formulierte Regeln kaum gibt; „im allgemeinen verdienen Reihen, Gruppen[1]) vor den Regeln den Vorzug". Den Reihen und Gruppen, die regelmässig aufgeschrieben werden sollen, hat der Verfasser zur Übung oft Wort- und Satzdiktate hinzugefügt; zur Prüfung der Fortschritte und zur Aussonderung des noch Unsicheren sollen die „Prüfenden Satzdiktate" dienen, deren Anordnung sich im ganzen nach dem „Lehrbuch der Rechtschreibung" richtet. — Die „Sprachlehre" kann natürlich nicht in derselben Weise ohne Regeln auskommen, aber überall ist denselben geeignetes Material zur Entwicklung voran- und zur Übung nachgestellt, es finden sich öfter parallele Reihen des mundartlichen und des schriftdeutschen Ausdrucks, und die ganze Art der Anordnung gibt immer eine leichte Übersicht dessen, was bereits gelehrt ist und was sich daran zu schliessen hat. Die Hauptteile sind: I. Wortlehre. II. Fallsetzung (Verhältnis-, Zeit- und Eigenschaftswörter). III. Satzlehre. In manchen Parallelreihen ist die Verwandtschaft der Wörter nicht klar genug behandelt worden. Z. B. stehen S. 8 „Blumensträusse — zahme Strausse, Buntstifte — milde Stifte[r]" in einem ganz anderen Verhältnis wie „Schulbänke — deutsche Banken, Talglichte — Irrlichter" und ähnliche, die in langer Reihe folgen; S. 55 stehen ebenso „stehlen — stählen, befehlen — fehlen" in einem blossen Klangverhältnis (fehlen gehört etymologisch zu fallen), im übrigen aber stellt die Reihe immer zwei etwas ungleiche Verwandte nebeneinander („schwingen — schwenken"). Das könnte den an dieser Stelle verfolgten grammatischen Zwecken genügen; aber S. 64 wird bei dem Abschnitt „Wortbildung"[2]) ausdrücklich

[1]) Über den Unterschied vgl. meinen Aufsatz: „Laut, Regel, Gruppe und Reihe" in Justs Praxis der Erziehungsschule 1894, dazu mein „Schulwörterbuch, nach Reihen und Familien angeordnet", Leipzig, Wartigs Verlag, 1892.

[2]) In meinem Artikel „Onomatik in der Volksschule" in Reins Encykl. Handbuch, soeben in 2. Auflage erschienen, habe ich zu zeigen versucht, dass es der Seite des Sprachunterrichts, welche besonders Rudolf Hildebrand in denselben eingeführt hat, nicht günstig ist, wenn man sie in die Grammatik einordnet.

immer gezeigt, „wie der Stammbegriff auch in den abgeleiteten Wörtern noch wirksam ist"; und so müsste in den angeführten Reihen eine kleine Unterscheidung angebracht werden.

Steger und **Wohlrabe,** Fibel für den ersten Unterricht im Deutschen. Neue, nach phonetischen Grundsätzen umgearbeitete Ausgabe. Ausgabe B in einem Teile. 98 S. Halle a. d. S., Hermann Schroedel. Pr. 50 Pf.

Born und **Kranz,** Fibel. Auf phonetischer Grundlage bearbeitet. Mit reichem Bilderschmuck von G. Kilb. Ausgabe C für Volksschulen mit Schreibschrift nach dem preussischen Normalalphabet. 82 S. Leipzig und Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchhandlung.

Beide Fibeln stützen sich in der Weise, wie es früher an dieser Stelle besprochen ist, auf die Phonetik und haben besonders eine ähnliche Einrichtung und Verteilung wie die Fibel von Burkhardt, Laass und Schrader; man vgl. Päd. Stud. 1904, S. 291 ff., 1906, S. 155. Steger und Wohlrabe haben die Fibel von Scharlach und Haupt umgearbeitet. Sie bringen auch ähnliche Sätze zu den Bildern wie Burkhardt, z. B. „Das Ei ist bunt", woraus für das Lautieren (die ersten 7 Normalwörter sollen „dem Schüler nur im Lautgewande entgegentreten") der Laut ei gewonnen wird; Born und Kranz formulieren solche Sätze nicht. Im Übungsstoffe unterscheiden sich beide dadurch, dass die letzteren kleingeschriebene Hauptwörter geben, also im Anfang eine reichere Auswahl haben. Die Lateinschrift führen beide sehr kurz ein, auf 6 bez. 4 Seiten. Steger und Wohlrabe bringen am Schlusse noch 2 Seiten „Muster für das malende Zeichnen", Born und Kranz bringen dafür eine Zeitlang kleine Bildchen nach Art Göbelbeckers (Päd. Stud. 1906, S. 225), aber benutzt zur Bezeichnung der Zeilen („Hutreihe, Säbelreihe").

Die mir zugegangenen neuen Auflagen der Fibeln von Burkhardt usw. und von Green (im einzelnen umgearbeitet) geben zu neuen Bemerkungen keinen Anlass.

F. Hollkamm, Lüben und Nackes Lesebuch: Fibel. Nach der kombinierten Schreiblese- und Normalwortmethode, sowie nach den Grundsätzen der Phonetik völlig neubearb. Mit Zeichnungen von Max Dasio. 27. Aufl. 2. Aufl. der Neubearbeitung. 124 S. Leipzig, Fr. Brandstetter. 1906. Pr. geh. 60 Pf., geb. 75 Pf.

Die Grundsätze, nach denen diese Fibel umgearbeitet ist, und das Lehrverfahren, das sie voraussetzt, sind dargelegt in den 1906, S. 155 f. besprochenen „Präparationen für den Schreibleseunterricht im 1. und 2. Schuljahre". Man erblickt also bis S. 37 nur Schreibschrift, aber schon kleine Beschreibungen und Erzählungen. Man sieht ferner auf der ersten Seite nicht bloss einen Igel oder einen schreienden Esel, sondern die Szene, wie Esel, Hund, Katze und Hahn in das Räuberhaus einfallen; denn die ersten Normalwörter Hollkamms sind, wie früher mitgeteilt ist, Ausrufewörter. Das Bild zu dem Normalwort Seife (neuer Buchstabe: S) zeigt, wie die Mutter ihre „schmutzige Jungfrau" reinzuwaschen sucht usw. Andere Bilder zeigen Vorgänge aus der wirklichen Umgebung. In ähnlicher Weise lösen sich später in den Lesestücken Märchenwelt und Wirklichkeit ab. Von den Bremer Stadtmusikanten kommt zunächst ein Abschnitt mit der Nebenüberschrift: Der Esel und seine Reisegefährten; dann folgt eine „Leseübung: ls; als, Hals usw.; lt; alt, kalt, gelt usw.", darauf die Heysche Fabel „Knabe und Esel" und anderes, 4 Seiten später aber die „Fortsetzung: Wie die vier Tiere Herberge fanden." Die Einführung in die Lateinschrift erfolgt etwas kürzer als bei Burkhardt usw., aber doch auch in der richtigen Weise, dass jedes Lautzeichen einzeln vorgeführt und sogleich mit einer Wörtergruppe belegt wird. Der zum Lesen dargebotene Inhalt würde, besonders wenn ein sog. Vorbereitungskurs vorausgeht, für das erste und zweite Schuljahr völlig ausreichend sein. Wie ehrenvoll es für den Verfasser war, dass ihm die Neubearbeitung der altberühmten Fibel

von Lüben und Nacke übertragen wurde, so erfreulich ist es, dass seine theoretischen Ansichten darin eine solche nach Art und Mass gleich glückliche Verwirklichung gefunden haben.

Die Muttersprache. Lesebuch für Volksschulen. Neubearbeitung, herausgegeben vom Dresdner Lehrerverein. Ausgabe A in 5 Teilen. Erster Teil (d. h. Fibel). 112 S. Leipzig, Jul. Klinkhardt. 1906. Preis geb. 50 Pf. Dazu als Begleitwort: Kritische Beleuchtung der Methode des ersten Leseunterrichts von Otto Lippold.

Die Fibel von Gansberg, auf welche meine frühere Schlussbemerkung (Päd. Stud. 1906, S. 227) zunächst hinsteuerte, war, wie ich hinterher bemerkte, bereits von einem Dresdner Kollegen beleuchtet worden (daselbst S. 213—219).[1] Ausserdem aber wies ich hin auf den Vorschlag eines anderen Dresdner Kollegen, G. Schanze, das Lesen ausschliesslich an der Druckschrift lernen zu lassen und das Schreiben erst beträchtlich später zu beginnen. G. Schanze gehörte nun nebst dem oben genannten Lippold zu der Kommission, welche die Fibel der „Muttersprache" in diesem Sinne umgearbeitet hat. Es steht folglich, ganz im Gegensatz zu den seither besprochenen Fibeln, in dem ganzen Buch kein Schreibbuchstabe, sondern lauter Schwabacher Druckschrift in hygienisch sorgfältig erwogenen Grössen und Entfernungen. Wann das Schreiben zu beginnen und in welcher Art es zu betreiben sei, will diese Fibel dem Lehrer überlassen; sie verlangt aber, das malende Zeichnen mit Bleistift und Farbstift müsse vorher „den Formensinn so entwickeln und die Fertigkeit der Hand so ausbilden, dass die Auffassung und Aneignung der Buchstabenformen mühelos und sehr schnell erfolgen kann". „Möglichst leicht," wird am Schlusse des Begleitwortes gesagt, soll auch das erste Lesen gemacht werden und folglich, wenn es einmal begonnen wird, ebenfalls rasch erlernt werden. Dabei ist aber hinzuzudenken: in Dresden soll „in Zukunft Lesen und Schreiben erst nach Pfingsten beginnen", dieser Aufschub wird nur als das jetzt erreichbare Minimum betrachtet, das Schreiben muss der Idee nach noch eine gewisse Zeit länger warten, and damit die demselben gestattete Freiheit nicht zu Unzuträglichkeiten führe, müssten „dem Elementarlehrer seine Kleinen während zweier Schuljahre überlassen werden." Also wieder der Gedanke der Elementarstufe, statt der Elementarklasse, wie wir wiederholt gefordert und stets gewünscht haben. Die Fibel im engern Sinne reicht nach dem Sinne der Verfasser nur bis S. 69, dann folgt ein „II. Teil: Lesestücke". In der eigentlichen Fibel bewegen sich die Verfasser viel freier, als es in Schreiblesefibeln möglich ist, weil sie nicht auf Schreibschwierigkeiten Rücksicht zu nehmen haben. Sie haben keine kleingeschriebenen Hauptwörter, können einige Grossbuchstaben bald einführen, im Anfange aber besteht der wesentliche Kunstgriff, um lebensfrischen Stoff zu finden, darin, dass sie das Lesen „als Sprachunterricht" betreiben, d. h. aus sachlichen Unterredungen Sätze gewinnen, aus denselben geeignete Wörter herausnehmen und von einem solchen Worte etwa zunächst nur einen oder zwei Anfangslaute zum Lesen benutzen. Wenn also zur Behandlung des a Sätze aus dem Rotkäppchen benutzt werden sollen, so stehen Wörter wie Tag, gab, sage, kam, lag, sah, nahm (na!) zur Verfügung; auch dies lässt der Umsicht, dem gemütvollen Sinn, der hingebenden Treue noch ein weites Feld offen, und die in leicht überschaubaren Bildchen von Joseph Goller dargestellten Kinderszenen geben dabei, weil sie nur in mässiger Zahl auftreten, eine Anleitung, die nicht den erst freigemachten Weg wieder verschränkt.

In den Lesestücken treten zwei der einfachsten aller Volksmärchen auf (der eigentliche Märchenband ist der 2. Teil des ganzen Lesewerkes). In den Stücken, die wie die Bilder die kindliche Wirklichkeit behandeln, findet sich wie bei Göbelbecker eine Anzahl

[1]) Damit fiel auch mein Vorhaben weg, zu der „Schaffensfreude" von Gansberg im Zusammenhange mit der Fibel bestimmtere Stellung zu nehmen, als es in einer einzelnen Anzeige möglich war; vgl. Päd. Stud. 1903, S. 450.

neuer, bisher noch ungedruckter Versuche, besonders von dem genannten G. Schanze. In dem Übungsmaterial, welches den eigentlichen Lesestücken vorausgeht, waltet der „schöne alte Kinderreim“.

Es geht nicht an, noch mehr mitzuteilen; daher mögen einige Behauptungen des Begleitwortes, die anfechtbar sind, nicht hervorgezogen werden. Dass an der Druckschrift das blosse Lesen leichter und rascher zu lernen ist, als an der Schreibschrift, ist unzweifelhaft, und da das Schreiblesen sowohl bei den reinen Synthetikern, als auch bei den im Begleitworte stark mitgenommenen „Normalwörtlern“ eine so grosse Verbreitung hat, ist es nur zu begrüssen, dass an dem ganz abweichenden Verfahren, das die Dresdner Kollegen gewählt haben, das aber früher sehr verbreitet war (bis weit über die Mitte des 19. Jahrhunderts gab es in sächsischen Dorfschulen Druckschriftfibeln, und Lippold selbst hat noch 1870 auf einem Dorfe bei Meissen an der Hand einer solchen lesen gelernt), auch unter ganz anderen Verhältnissen wieder Erfahrungen gesammelt und durchdacht werden können.

Blicke ich auf die seit mehreren Jahren nach und nach angezeigten Fibelarbeiten zurück — es wurde hier am Orte bei Kommissionsberatungen noch eine ganze Anzahl vorgeführt — so darf ich wohl folgendes als Ergebnis aussprechen.

1. Die als Fachwissenschaft sehr fortgeschrittene Phonetik brachte in die Fibelliteratur zunächst eine gewisse Einseitigkeit, die einen Ausgleich mit echt pädagogischen Gesichtspunkten verlangte und auch bald fand.

2. Die synthetische und die analytisch - synthetische Leselehrmethode ringen noch immer miteinander um den Vorrang; was am meisten getrieben wird, ist irgend eine Kombination beider.

3. Hierbei hat das Schreiblesen fortgesetzt an Boden gewonnen; Gansberg wollte am frühesten selbständige, eigenartige kindliche Niederschriften erreichen.

4. Die neue Fibel der „Muttersprache“ dagegen verlässt den „grossen Umweg“, das Lesen an der Schreibschrift zu lernen, wieder gänzlich, schiebt das Schreiben möglichst hinaus und will durch beides Zeit gewinnen „zu einem viel intensiveren Anschauungsunterricht verbunden mit malendem Zeichnen, Tonen und Formen und anderer Handfertigkeit und zu einer umfassenden mündlichen Sprachpflege“.

5. Von einseitigen Phonetikern abgesehen, sind alle Richtungen „auf guten Stoff bedacht“; die Güte suchen aber z. B. Gansberg und Göbelbecker etwas zu einseitig darin, dass der Stoff der Wirklichkeit und der sinnlich nahen Umwelt entspreche oder dass die Gestaltungen und Verbindungen, welche die Phantasie schaffen muss, vom Kinde wirklich schon vollzogen worden seien. Den förderlichen Anreiz dessen, was die dichtende Volksseele in der Vergangenheit davon schon geschaffen hat, schätzen aber doch, greifbar ausgedrückt, nicht mehr bloss Ziller und Rein, und die Richtung des Blickes auf „das Kind“ lässt hoffen, man werde auch schärfer sehen lernen, was in den Schöpfungen der Neuzeit und der Gegenwart wirklich kindertümlich ist oder bloss von vielen Erwachsenen dafür gehalten wird.

6. Ziemlich allgemein, abgesehen von Phonetikern wie Brüggemann, Green, die ganz darauf verzichten, legt man besonderen Wert auf die Fibel**bilder** und hat damit auch einen wirklichen Fortschritt erreicht. Aber bei Göbelbecker z. B. führte diese Entwicklung zu einer Überzahl von Bildern und bei den einzelnen Bildern, weil die Ausführung „zu“ methodisch war, zu einer Überfülle von Stoff. Auf der anderen Seite muss man immer bedenken, dass der Künstler die kindliche Phantasie nicht bloss befruchten und heben, sondern auch an seine Subjektivität binden kann.

An die Dresdner und an die Hollkammsche Fibel schliessen wir sogleich einige Bemerkungen über die Lesewerke, zu denen dieselben gehören.

Die Muttersprache. Lesebuch für Volksschulen, herausgegeben vom Dresdner Lehrerverein. Ausgabe A in 5 Teilen. II. Teil. 154 S. Geb. 70 Pf. III. Teil. 260 S. 1,10 M.

IV. Teil. 308 S. 1,35 M. V. Teil. 394 S. 1,60 M. Leipzig, Julius Klinkhardt. 1906.

Lüben und **Nackes** Lesebuch für den Gebrauch in mehrklassigen Volksschulen und in Mittelschulen neubearbeitet von Hermann Kasten. I. Teil (2. u. 3. Schulj.). 336 S. Preis geh. 1,60 M., geb. 2 M. 2. Aufl. der Neubearbeitung. 1904. II. Teil (4. u. 5. Schulj.). 488 S. Geh. 2,40 M., geb. 2,80 M. 2. Aufl. 1906. III. Teil (6.—8. Schulj.). 621 S. Geh. 3 M., geb. 3,50 M. 1. Aufl. 1906. Leipzig, Friedrich Brandstetter.

Jedes dieser beiden Lesebuchwerke zeigt uns mit seinen Umarbeitungen ein ganzes Stück Geschichte des Volksschullesebuches; ich erinnere mich aus den letzten Jahren des ungeeinten Deutschen Reiches noch gar wohl des heimlichen Neides, mit welchem ich, selbst mit einem „Werke" noch früherer Art aufgezogen, bei Gelegenheit hier in die „Lebensbilder", dort in „den Lüben" geblickt habe. Die „Muttersprache" entstand 1876/78 als Umarbeitung der „Lebensbilder". Eine weitere Umarbeitung erfolgte 1895/96, so dass das Werk jetzt in vierter Bearbeitung vorliegt. In derselben hat man die frühere achtteilige Ausgabe ganz fallen gelassen, so dass mit Ausnahme der Fibel und des darauf folgenden II. Teiles jeder Band zwei Jahre in den Händen der Kinder bleibt, dagegen die dreiteilige Ausgabe (B) hat man beibehalten. Beim ersten Blicke fällt auch hier wie in der Fibel sogleich die Deutlichkeit des Druckes auf, hervorgerufen durch die Grösse und den Abstand der Buchstaben und durch den Abstand der Zeilen, ausserdem durch möglichste Einheit der Schriftarten. Der ganze II. Teil zeigt noch die Schwabacher Schrift der Fibel, die in den weiteren Bänden mit gleicher Fraktur und Antiqua so abwechselt, dass jede Gattung gleich eine Anzahl Seiten bis zum Ende eines Stückes fortläuft. Der II. Teil zeigt an gewissen Stellen noch Fibelelemente. S. 6 steht über einem Stück: „ai = ei", dann kommt der Maikäfer; ebenso S. 16: „x = ks", und es kommt dann auch eine Hexe vor. So sind alle die ungewöhnlichen Lautbezeichnungen, die sonst die Fibeln belasten, bis S. 118 hin verteilt. Die Bilder nehmen nach oben hin an Zahl ab; Ludwig Richter hat die grösste Ausbeute geliefert. Sie sollen nicht Anschauungsbilder sein, sondern im Anfang „eine einzelne Stimmung der Erzählung durch die Kunst des Malers" weiterführen, später neben das Lesestück oder zu einer ganzen Gruppe „ein völlig selbständiges Werk" stellen, in dem „die Hauptstimmung der Erzählung fortklingt". Eine ganze Anzahl ist für die Muttersprache erst gemalt. Wie in diesen Bildern die lebenden Künstler, so zeigt das Buch auch im Inhalt an vielen Stellen die neuesten Autoren: Scharrelmann, Gansberg, Ilse Frapan (im III. Teil S. V muss das Buch derselben genauer heissen „Hamburger Bilder für Hamburger Kinder"), Otto Ernst, Wolrad Eigenbrodt (vgl. Päd. Stud. 1903, S. 368), Volkmann-Leander, Rosegger u. a. Aber in der literarischen Übersicht des V. Teiles haben doch die grösste Reihe — die Brüder Grimm, und bei vielen der Neuheiten muss man, wie die Geschichte des Lesebuches deutlich genug lehrt, die Aufnahme nicht ansehen als eine Entscheidung, sondern als eine Anfrage, ob es sich bewähren und so das kindertümliche literarische Erbe vermehren wird. Endlich muss noch ausdrücklich bemerkt werden, dass die Bearbeiter in gewissem Sinne ein individuelles Lesebuch schaffen wollten; sie übergeben es nach dem Schlusssatz des beigegebenen Planes „der sächsischen Lehrerschaft", und ein Bild der Augustusbrücke in Dresden ziert die Aussenseite jedes Bandes. Darum wandte sich auch G. Schanze in dem schon erwähnten Artikel der Sächs. Schulzeitung (1906, No. 2) gegen das Vorhaben des Verlegers der Gansbergschen Fibel, dieselbe für andere Gegenden abändern zu lassen. Das ist eine Arbeit, die man durchaus den Leuten der anderen Gegenden selbst überlassen sollte. Jede eigenartige Arbeit baut aber zugleich an dem System der allgemeinen Grundsätze und Gesichtspunkte, und nur was durch die Vermittelung derselben erfolgt, ist die

rechte Wirkung nach aussen. Man vergleiche damit Reins Forderung individuell durchgebildeter Lehrpläne (Päd. Stud. 1906, S. 443).

Das dreiteilige Lesebuch von Lüben und Nacke zählt, wie die Titelangabe zeigt, die Fibel nicht mit und verteilt sich auf die Schuljahre etwas anders. Der buntscheckige Druck ist gleichfalls vermieden, der Raum aber wird mehr ausgenutzt. Etwas mehr getan ist auch für die Bilder, ebenso für den Einband (die obigen Preise beziehen sich auf Ganzleinenbände). Beträchtlich mehr aber hat der Bearbeiter getan in stofflicher Hinsicht, wie schon die angeführten Seitenzahlen beweisen; der I. Teil ist dicker als der Dresdner IV., und der III. Teil hat das Aussehen einer Bibel ohne Apokryphen. Das erklärt sich ja zum Teil aus der Beschränkung auf drei Bände, der andere Teil der Schuld liegt aber darin, dass der Bearbeiter die in den Begleitworten ausgesprochenen Grundsätze der Auswahl nach „literarisch-ästhetischen“ Gesichtspunkten wohl benutzt hat zur Herbeiziehung trefflicher Stoffe, aber nicht genug zur Abwehr solcher Bestandteile, die man zwar gewohnt war zu finden, die aber ohne wirklichen Schaden wegbleiben oder wenigstens unter der Menge des Gebotenen nicht zu der ihrem Werte entsprechenden Wirkung gelangen konnten. Eine Messerklinge muss wohl zunächst stark gegossen werden, aber vor dem Gebrauche wird sie dünn geschliffen. Es lassen sich auch ganz handgreifliche Beispiele angeben. Die Erzählungen, welche der I. Teil zur Geschichte bringt, gehören meinem Empfinden nach mehrfach gerade zu dem, was nach dem Begleitwort ausgeschieden werden sollte. Im II. Teile ist der erzählende Hauptinhalt mit Recht „der Sage Born“ entnommen; warum aber nochmals eine ganze Anzahl Märchen, und zwar vorwiegend „Kunstmärchen“? Im übrigen trifft die Auswahl der neuen Stücke sehr oft mit der Muttersprache zusammen, weil man nach denselben Grundsätzen gearbeitet hat. Einen augenfälligen Unterschied macht es nur, dass Kasten nach sachlichen Gesichtspunkten ziemlich weit ins einzelne gliedert, während die „Muttersprache“ eine solche Anordnung zwar befolgt, aber erst im V. Teile durch Überschriften kenntlich macht. In diesem V. Teile aber scheint mir die oberste Teilung in Prosa und Poesie nicht glücklich, denn nun kehren zum Teil dieselben Unterteile (Erzählungen — Aus der Geschichte — Aus der Natur u. s. f.) zweimal wieder, und was dem Inhalte nach zusammengehört und bei Kasten auch beisammensteht, z. B. die Briefe, Aktenstücke und Prosaerzählungen aus dem deutsch-französischen Kriege und die Dichtungen aus derselben Zeit, das steht dort der Form wegen weit auseinander.

Leipzig. Fr. Franke.

Die Technik der Feder, der Weg der Schreiblehrkunst, sachlich begründet und methodisch erläutert von **Georg Lang.** Mit Abbildungen und 9 Schrifttafeln. Verlag von R. Oldenbourg, München. Preis 4,75 M., geb. 5,25 M.

Die Stagnation der Schreibmethodik hat hauptsächlich ihren Grund darin, dass bisher aller Nachdruck auf ein vorgeschriebenes Alphabet gelegt wurde. Hierdurch glaubte man die Hauptsache abgetan zu haben; etwas Lehrgeschick müsse das Weitere erledigen. Im übrigen boten die „Anleitungen“ auch so wenig Neues, Packendes, dass sie die allgemeine Indolenz aufzurütteln nicht imstande waren. Oder man sah in ihren Vorschriften — meist freilich mit Recht — persönliche Anschauungen und der Beachtung nicht werte theoretische Pedanterien. Sie konnten die Gepflogenheiten nicht aus dem Gleis bringen. Tatsächlich fehlte die auf sicherem Grunde aufgebaute Theorie der Methodik, es fehlten unerschütterliche Normen, welche zum zielbewussten Handeln, zum Beachten gedrängt hätten.

An diesem Sachverhalte ändert auch das Erscheinen eines Lehrbuches auf sogenannter physiologischer Grundlage nichts, weil es trotz des gelehrten Aushängeschildes nur alte Bewegungsübungen mit allerlei neuen Benennungen verbrämt und gerade den physiologischen Kernpunkt des Kraftanfwandes durch Druckgebung nicht kennt.

Das angezeigte Buch füllt diese Lücke aus. Es zerstreut hindernde

Vorurteile und eröffnet die erfreuliche Aussicht auf einen zum ersehnten Ziele führenden Weg. Lang hat einen Grund gelegt für Grundsätze; er stellt die Regeln auf unanfechtbare Tatsachen der Tätigkeit, um die es sich handelt. Wo bisher Tradition, Herkommen, Meinungen geherrscht haben, erringt er festen Boden, klare Einsichten, entreisst er Lehrende und Lernende den Zweifeln und Zufällen. Die Schreibmethodik erhält eine wissenschaftliche Begründung. Langjährige Erfahrungen und Versuche führten ihn, wie er in der Vorrede mitteilt, auf den Weg. Er begnügte sich aber nicht mit blossen praktischen Erfolgen. Er ging auf eine Untersuchung der bestimmenden Verhältnisse aus, um die Erfahrungen zur Theorie zu erheben.

Was beweist er uns und worin gipfelt das Ergebnis? Hierüber können freilich nur Andeutungen folgen, aber nicht alle wesentlichen Tatsachen und Schlussreihen aufgeführt werden. Die Schrift als technisches Produkt muss, wenn sie als Handerzeugnis nicht widerspruchsvoll geraten soll, einer Übereinstimmungsnotwendigkeit zwischen Werkzeug, Stoff und Form gerecht werden. Man darf sich nur ein dem Wesen des Mittels angepasstes Produkt als Ziel stellen. Die der Stahlfeder eigentümliche Elastizität muss für die Schrift und ihre Erlernung befragt, befolgt und anerkannt werden. Dies ermöglicht erst eine federgemässe Schrift. Die Federgemässheit der Schrift ist oberster Grundsatz und die Möglichkeit hierzu die Methodisierung und Gestaltung unserer Alphabete. Der richtige Gebrauch der Feder zu einem berechtigten, sachlich begründeten Schreibprodukt muss daher auch unsere vornehmste Sorge sein. Sicherheit und Leichtigkeit der Aneignung stehen dazu im geraden Verhältnis, denn Verkennung und Nichtbeachtung der Wirkungsweise des Schreibinstruments kann nur ein fehlerhaftes Tun ergeben. Nur auf Grund klarer Erkenntnis des gesetzmässigen Zusammenhangs kann sich der Unterricht von den Fesseln der Vorurteile und Halbheiten befreien. „Die Hauptursache für die Rückständigkeit der Schreibmethodik der Gegenwart ist die gelehrte federwidrige Schrift, d. h. die Verschleppung der Federkielschrift in die Zeit des Stahlfedergebrauchs.“ — In dem Buche ist im weiteren nun überzeugend nachgewiesen und bis in alle Einzelheiten hinein verfolgt, welche Merkmale unsere Schul- und Lernschrift erhalten muss, um als Lehrobjekt brauchbar zu werden. Die gebräuchlichen Alphabete verdanken ihren Ursprung der ehemaligen Federkieltechnik, sind daher veraltet, ungeeignet, hindernd. Man fürchte nun aber nicht, dass die geforderte Methodisierung und Modernisierung mit der gesamten Schreibpraxis im Widerspruch stehen werde. Nur gewöhnlichen Schulschablonen ist der Krieg erklärt, jenen pedantischen Zügen, die schön sein sollen, die aber niemand schreibt und nicht schreiben kann. Nur der Umweg ist verlassen, den unsere Jugend bisher einschlagen musste, um die angelernte, steife, unbeholfene Schulschrift zu brauchbarer Handschrift umzubilden. Freilich ist derartiges schon hie und da versucht und vorgeschlagen worden, aber weil man keine Begründung hierfür hatte, ernteten ihre Urheber nur Anzweifelung und Nichtbeachtung. Langs unzweifelhaftes Verdienst ist es, als erster das Irrtümliche im seitherigen Unterricht mit Aufwand von Scharfsinn und unbeirrter Logik aufgedeckt zu haben, sowie in alle Schlupfwinkel der Methodenliteratur hinein verfolgt zu haben. Wenn das Buch umfangreich geworden ist, so hat dies in dem Bestreben seine Ursache, die neue Lehre sogleich gegen alle Einwürfe und Bedenken sicherzustellen. Eine Berufung auf Autoritäten oder Gewohnheitsrechte lehnt der Verfasser auf jeder Seite seines Buches ab. Dafür überrascht er den Leser in allen seinen Kapiteln durch neue Einblicke und Einsichten, die man eben nicht gesucht hat, aber mit Befriedigung anerkennen wird, zumal man mit unfruchtbaren, der Praxis fernliegenden Doktrinen verschont bleibt. In gewandter Weise vermittelt uns der Verfasser seine Studien. Wir können aus Überzeugung seinem Werke die wärmste Empfehlung mit auf den Weg geben.

Nürnberg.

M. Schauberger.

Prof. Dr. Felix Auerbach, Die Grundbegriffe der modernen Naturlehre. (Aus Natur und Geisteswelt, Bd. 40.) Verlag von B. G. Teubner in Leipzig. 2. Aufl. 156 S. Pr. geb. 1,25 M.

Der reiche Inhalt dieses Buches lässt sich in 3 Teile auseinanderlegen. Der erste Teil (Abschn. I u. II) behandelt die Anschauungsformen, Raum und Zeit, sowie die Masse, die festgesetzt worden sind, um Raum und Zeit der Grösse nach genau zu bestimmen. Im zweiten Teil (Abschn. III bis V) werden die logischen Werkzeuge vorgeführt, die von der Naturlehre hergestellt worden sind, um die Erscheinungen bestimmt beschreiben zu können. Es ist das vor allem der Begriff der Bewegung, die gerad- und krummlinig, gleichförmig und beschleunigt sein kann. Als besondere Bewegungsformen werden die Schwingungs- und die Wellenbewegung ausführlich abgehandelt. Der dritte Teil (Abschn. VI—IX) macht den Leser mit den geistigen Hilfsmitteln bekannt, die in der Naturlehre angewandt werden, um die Naturerscheinungen im Zusammenhang verstehen und begreifen zu können. Nach einer kurzen Erörterung des Begriffs der Kausalität werden die Begriffe Kraft und Masse, die Eigenschaften der Materie und die Begriffe Arbeit und Energie entwickelt. Besonders interessiert hier, was man sonst in den Lehrbüchern der Physik gewöhnlich nicht findet, die Abhandlung über die Ergänzung zum Prinzip von der Erhaltung der Energie, nämlich die über die Entwertung der Energie und Entropie.

Schon aus dieser Inhaltsangabe dürfte hervorgehen, dass das Buch hervorhebt und zusammenstellt, was der Naturlehre an philosophischem Gehalt eigen ist. Wird dies dem willkommen sein, der schon inniger mit der Physik vertraut ist, so wird der Laie die einfache, anschauliche Darstellungsweise freudig begrüssen, die es ihm durch ihre allgemein bekannten Erscheinungen entlehnten Beispiele möglich macht, sich einen Einblick in die ganze Denkweise der modernen Naturlehre zu verschaffen. Ein Irrtum dürfte bei Fig. 40 S. 59 stehengeblieben sein, wo der Pfeil bei Punkt 4 wohl nach oben, der bei Punkt 8 nach unten zeigen muss; denn die Wendepunkte der Bewegung sind nicht Punkt 1, 5 und 9, sondern 3 und 7.

Prof. Dr. S. Oppenheim, Das astronomische Weltbild im Wandel der Zeit. (Aus Natur und Geisteswelt, Bd. 110.) Verlag von B. G. Teubner in Leipzig. 164 S. Preis geb. 1,25 M.

Der Hauptzweck des vorliegenden Werkchens ist, eine Geschichte der Astronomie zu geben. Mit den Völkern des Orients sammelt da der Leser die ersten Bausteine zu einer astronomischen Weltanschauung. Er nimmt teil an den Spekulationen, wodurch die griechischen Philosophen das Material zu ordnen und zu deuten suchten. In der alexandrinischen Schule hilft er mit Aristarch, Hipparch und Ptolemäus jenes grossartige Gebäude errichten, in dem sich die Astronomie länger als ein Jahrtausend behaglich fühlte. Er empfindet, wie die ferneren Entdeckungen in den alten Räumen schwer unterzubringen sind und führt mit Kopernikus, Keppler und Newton ein neues Haus auf, das alles aufnimmt, was die Folgezeit Neues gebracht hat. Diese aktive Beteiligung des Lesers weiss der Verfasser durch verschiedene Mittel zu erreichen. Fast immer zeichnet er die Triebfedern auf, die zu neuen astronomischen Beobachtungen geführt haben, so dass die ganze Entwicklung als beinahe notwendig erkannt wird. Wo das Weltbild durch phantasiemässiges Erfassen räumlicher Verhältnisse gestaltet werden muss, fügt er zu ganz bekannten Vorstellungen allmählich neue, bis das Ganze übersichtlich dasteht. Wenn verstandesmässige Einsicht gewonnen werden soll, stellt er die Probleme einzeln bestimmt heraus und bringt dann klar die Lösung. Der Ertrag eines Zeitabschnittes oder die Verdienste eines grossen Mannes werden knapp zusammengefasst, wo ein Überblick wünschenswert ist. Bei dieser trefflichen Einführung im ganzen hat man zuweilen den Wunsch, im einzelnen noch etwas tiefer eindringen zu können. Wie bei Hipparchs Sonnentheorie wäre

auch bei Kepplers Berechnung der Erd- und der Marsbahn ein Zahlenbeispiel willkommen. Bei der Entdeckung der Fixsternparallaxe durch Bessel erführe man gern etwas über die Methode, die so feine Messungen möglich machte. Doch diese und andere Wünsche kann man zurückstellen angesichts der weiteren Vorzüge des Buches. Ein philosophischer Zug geht durch das ganze Buch. In bezug auf die Naturphilosophie sei nur auf die Ausführung über Plato, Aristoteles und Descartes verwiesen. In religionsphilosophischer Hinsicht wird der enge Zusammenhang zwischen Religion und Astronomie betont. Die Erkenntnistheorie wird vorbereitet durch die Darstellung der verschiedenen Hypothesen, die zur Deutung der Erscheinungen aufgestellt worden sind. Grosszügig ist das vorliegende Werkchen auch insofern, als die Geschichte der Astronomie immer im Lichte der Kultur- und allgemeinen Geschichte betrachtet wird. Aus alledem folgt, dass das Buch nicht bloss geeignet ist, das Wissen des Lesers zu bereichern, sondern auch dazu, seinen ganzen Bildungsstand zu heben. Deshalb wird besonders der um seine Fortbildung sich mühende Teil der Lehrerschaft das Buch dankbar hinnehmen. Ein Sachregister würde seinen Gebrauch sehr erleichtern. Einige Druckfehler sind übersehen. S. 4 steht $12 \times 29 + 7 = 235$ statt $12 \times 19 + 7 = 235$, Seite 5 steht $4 \times 365 = 1640$ statt 1460.

Zschopau. E. Winkler.

Natorp, P., Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik. 1. Abt.: Historisches. Stuttgart 1907, Fr. Frommann. Pr. 8,50 M.

Der reiche und wertvolle Inhalt dieses Bandes bezieht sich zum grösseren Teil (S. 203—510) auf Herbart. Die 1. Abhandlung handelt von Platos Staat und der Idee der Sozialpädagogik, die 2. Abhandlung macht mit Condorcets Ideen zur Nationalerziehung bekannt, die Abhandlungen 3—6 beschäftigen sich mit Pestalozzi. Der grundsätzliche Unterschied zwischen Herbart und Natorp liegt auf dem Gebiete der Ethik und der Erkenntnislehre. Natorp erkennt Herbart nicht als den Fortsetzer der Kantschen Ethik an. Nach Kant soll „das Formgesetz des Willens, das Gesetz der inneren Einheit und durchgängigen Übereinstimmung des Willens mit sich selbst, den Massstab der sittlichen Beurteilung geben“. „Die Gesetzgebung des Willens tritt dadurch in eine genaue Analogie mit der Gesetzgebung des Verstandes“ (S. 223, 226). Herbart begnügt sich nicht damit, dass die Pflicht, der kategorische Imperativ, der Gehorsam des einen Willens gegen den andern diese Form sei; er hat die Frage erhoben und beantwortet: Welche Form macht einen Willen zu einem sittlichen, gibt ihm die Würde des gebietenden Willens?

Natorp vertritt die Autonomie des Willens gegenüber Herbart, der die Bestimmbarkeit des Willens durch Bildung des Gedankenkreises behauptet. Nach Natorp ist der Zweck des Unterrichts Erkenntnisbildung und deshalb die Didaktik auf den Gesetzen der Logik aufzubauen; bei Herbart steht der Unterricht im Dienste der Willensbildung: er hat ein vielseitiges und gleichschwebendes unmittelbares Interesse zu erzeugen und den Gedankenkreis so auszugestalten, dass ein sittlicher Wille entstehen kann. Im erziehenden Unterrichte Herbarts ist Unterricht und Erziehung praktisch nicht getrennt. Nach Natorp deckt sich die wissenschaftliche Forschungsmethode mit der Unterrichtsmethode, beide finden ihr Gesetz in der Logik; nach Herbart empfängt die Unterrichtsmethode ihre Weisungen von der Erkenntnis der Kindesnatur und stützt sich unter selbstverständlicher Berücksichtigung des logischen Aufbaus aller wissenschaftlichen Erkenntnis auf die Psychologie.

Der weitreichende und tiefgehende Einfluss, den Herbarts Pädagogik ausgeübt hat und noch ausübt, wird von Natorp nicht in Abrede gestellt, aber als verwunderlich und ungeheuer bezeichnet. Herbart mit Schleiermacher vergleichend, sagt er: „Hier besonders nimmt es Wunder, was eigentlich Herbart ein so ungeheures Übergewicht verschafft hat“ (S. 208). „Vielleicht liegt das Geheimnis der Wirkung Herbarts nicht zum wenigsten eben in dem Tone seines Auftretens, in der Art des

Vortrags und, was sich damit nahe berührt, in dem eigentümlichen Stil seines Denkens. Herbart versteht die grosse Kunst zu imponieren. Er führt die kurze, gemessene Sprache der massgeblichen Entscheidung. Da ist kein langwieriges Abwägen des Für und Wider, kein dialektisches Hin und Her wie bei Schleiermacher, kein bohrender Zweifel, kein verschlungener Gang der Untersuchung; sondern die reifen runden Ergebnisse prangen uns entgegen wie die Früchte am Baum; man braucht bloss zu schütteln, und hat bald den ganzen Korb davon voll" (S. 209). „Allein er versteht durchaus nicht zu entwickeln; ja er scheint in befremdlichem Masse, ich mag nicht sagen unbefähigt, aber unbedürftig, irgend einen Grundgedanken, etwas wie ein Prinzip, in reiner Folgerichtigkeit festzuhalten und auch nur einige Schritt weit zu verfolgen. Ich kenne kein zweites Beispiel eines starken Denkers, der so musterhaft klar zu sein vermag im einzelnen Satz, und so wenig selbst nur ein Gefühl dafür verrät, dass auch Satz und Satz unzerreissbar aneinanderhängen müssten, zusammengeschlossen durch die eiserne Klammer der logischen Folge. Macht man zuerst diese Entdeckung (und es ist keineswegs schwer, sie zu machen), so muss man freilich fast bestürzt sein über den unberechenbaren Einfluss, den gerade dieser Mann auf die pädagogische Praxis gewonnen hat" (S. 211/12). Den Einfluss Herbarts auf solche Ursachen zurückzuführen, ist wenig schmeichelhaft für Herbart und für alle, die sich von ihm haben beeinflussen lassen, noch weniger aber ein wissenschaftliches Verdienst des Kritikers. Auf diese Weise darf man Herbart doch gewiss nicht abtun wollen. Sein Einfluss ist tiefer begründet, nicht zum mindesten durch die Abkehr von einem überspannten, erkenntnistheoretischen Idealismus, dem die Wirklichkeit unter den Füssen verschwindet.

Herbarts Einfluss auf die pädagogische Theorie und Praxis ist dem stark pädagogischen Zuge seines ganzen Wesens und seiner Philosophie zuzuschreiben; dieser Zug und ein — ich möchte sagen: Goethischer Blick für das Wirkliche beherrscht seine Philosophie. Das fühlt Natorp wohl (vgl. S. 209). Herbarts theoretische, wie praktische Philosophie lässt sich daher der Pädagogik leicht dienstbar machen, leichter, als ein erkenntnistheoretischer Idealismus, oder eine Ethik mit inhaltslosem Pflichtgebot, die dem Pädagogen sein Ziel nicht zu zeigen vermag, und ein Willensbegriff, der eine Kluft zwischen dem Erzieher und dem Zögling befestigt, so dass der eine nicht zum anderen gelangen kann. Natorp stellt den Unterrichtsstoff, Herbart das Kind in den Mittelpunkt des Unterrichts. Bei Natorp ist die Erkenntnisbildung, bei Herbart die Willensbildung Unterrichtsziel. Deshalb findet bei Natorp die Unterrichtsmethode ihr Gesetz in der Logik, bei Herbart aber in der Psychologie.

Natorp kann dem Pädagogen Herbart seine Philosophie nicht verzeihen, und doch bedingen sich der Pädagog und der Philosoph Herbart wechselseitig, worauf Flügel in seiner Schrift „Herbarts Lehren und Leben" S. 107 ff. hinweist.

Der Band gesammelter Abhandlungen enthält zum grössten Teile eine Polemik gegen Herbart; deshalb ist der Titel nicht ganz zutreffend.

Dankenswert ist die Abhandlung über Pestalozzis Prinzip der Anschauung (S. 129 ff.), dessen echten Sinn der Verfasser zu enthüllen sucht. Ob er das Richtige getroffen hat, mag dahingestellt sein. Jedenfalls hat die auf Pestalozzi sich berufende Entwicklung der Praxis die Anschauung nicht als die a-priori-Grundlage der Erkenntnis aufgefasst, nicht mit Begriffen gerechnet, die vor aller Erfahrung gegeben sind, nicht etwas wie die „reine Anschauung" Kants unter der Anschauung als dem Prinzip alles Unterrichts sich vorgestellt. Unrichtig ist es, wenn Natorp einen Gegensatz zwischen Pestalozzi und Herbart in dem Sinne konstruiert, als ob nach Herbart die Bildung als etwas von aussen in die Seele Gelegtes sei (S. 262, 381, 448, 450, 452), während Pestalozzi die gänzliche Spontaneität der Bildung vertrete.

Natorp will Unterricht und Erziehung mit Kantischen Bausteinen neu fundamentieren. Dieser Gedanke wird in der Vorbemerkung zu einer Schrift

ausgesprochen, die jungen Lehrern ein Führer sein will zum Verständnis für Kants kritisches Problem in der Auffassung Paul Natorps. Es ist die Schrift von

Friedrich Meyerholz, Erkenntnisbegriff und Erkenntniserwerb. Eine Natorp-Studie. Hannover 1908, C. Meyer. Pr. 1,20 M.

Der Verfasser hat die Beobachtung gemacht, dass aus den Äusserungen von Schulmännern über Natorpsche Schriften hin und wieder ein wenig freundlicher Ton erklingt. Die Ursache glaubt er nur in der „Schwerlesbarkeit" der Schriften Natorps erblicken zu zu müssen. In klarer, ruhiger Darlegung führt er in die von Natorp vertretene philosophische Richtung des „methodischen Idealismus" ein, der nicht das Sein der Dinge ergründen, sondern die Verfahrungsweisen, die Methoden darlegen und begründen will, durch die menschliche Erkenntnis sich aufbaut (S. 9/10). Der Verfasser nimmt hin und wieder Bezug auf Natorps gesammelte Abhandlungen, Bd. I.

Als Hauptergebnis seiner Erörterungen für die Didaktik führt der Verfasser an: 1. „Aufgabe des Unterrichts ist die Gewöhnung an die funktionelle Denkweise" (d. h. das Denken, durch das wir uns des eignen Tuns im Erzeugen der Anschauungen [in Natorps Sinne] bewusst werden). 2. „Es gibt in Wahrheit für Forschung und Unterweisung nur ein Verfahren" (also Identität der wissenschaftlichen Forschungsmethode und der Unterrichtsmethode).

Ostermann, Dr. W., Das Interesse. 2. Aufl. Oldenburg u. Leipzig 1907, Schulze. Pr. 1,80 M.

Walsemann, A., Das Interesse. Eine Ziller-Studie. 2. Aufl. neubearb. von **Dr. H. Walsemann.** Hannover 1907, C. Meyer. Pr. 1,80 M.

Ostermann behauptet, dass das Interesse „ganz und gar im Gefühl wurzelt" (S. 12 ff.); er identifiziert es geradezu mit dem Gefühl (S. 77, 115) bez. mit der Wertschätzung (S. 38). Das erscheint nicht zutreffend. Im Hinblick auf die Bedeutung des Interesse in Herbarts Pädagogik könnte man Herbart dann einen Gefühlspädagogen nennen. — Nach Ostermann entspringt die ursprüngliche Aufmerksamkeit dem Interesse; nach anderer Auffassung (vgl. Ziller) entwickelt sich das Interesse aus der ursprünglichen Aufmerksamkeit. — Es ist auffällig, in wie vielen Punkten der Verfasser der „hauptsächlichsten Irrtümer der Herbartschen Psychologie usw." in der Bewertung des Interesse mit Herbart im Grunde doch übereinstimmt. Dieser Umstand könnte zu der Annahme veranlassen, dass der Psycholog Herbart besser ist, als der ihm bereitete Ruf. Ferner habe ich den Eindruck gewonnen, dass Ostermann der Herbartschen Ethik nähersteht, als er direkt zugibt. Es wäre konsequent gewesen, in dem Kapitel „Ethische Bedenken" (S. 103 ff.) auf die Herbartsche Forderung des vielseitigen Interesse als auf einen Schutzwall gegen die Selbstsucht zuzukommen.

Die Erweiterung der Herbartschen Forderung des vielseitigen Interesse zu der des allseitigen (S. 126) muss als pädagogisch sehr bedenklich bezeichnet werden. — Die Unterscheidung eines positiven und negativen Interesse (S. 11) erscheint erkünstelt und logisch nicht haltbar. — Ostermanns Untersuchung ist ihrer Vielseitigkeit wegen zu schätzen und auch von dem mit Nutzen zu lesen, der seinen psychologischen Standpunkt bezw. seine Gegnerschaft gegen Herbart nicht teilt. Dem Buche ist ein Inhaltsverzeichnis und ein Register zu wünschen.

A. Walsemann wollte durch seine, bereits 1884 in 1. Auflage erschienene Arbeit mit der Herbart-Zillerschen Pädagogik vertraut machen. Selbstverständlich erschöpft sich diese Pädagogik nicht in der Lehre vom Interesse; aber es zeugt von gesundem pädagogischen Blick, dass der Verfasser die Einführung in Herbarts Pädagogik gerade von diesem Punkte aus vorzunehmen versuchte. Er stützte sich dabei, wie im Vorwort gesagt ist, ganz auf Zillers Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterrichte. Die 2. Auflage ist von Dr. H. Walsemann, dem Bruder des früh verstorbenen Verfassers, herausgegeben. Ein Ver-

gleich zwischen der 1. und 2. Auflage ist mir nicht möglich, da ich die 1. Auflage nicht zur Hand habe. Der Herausgeber der 2. Auflage scheint anzunehmen (S. 5), dass Herbart und Ziller den Gefühlsfaktor im Wesen des Interesse verkannt haben. Das Verhältnis des Interesse zum Willen und zur Handlung (S. 23) ist nicht richtig aufgefasst. Der Satz: „Die Aufmerksamkeit spielt im Unterricht, das Interesse im Leben die Hauptrolle" (S. 23), ist nicht zutreffend. Das Interesse ist doch der Zweck des erziehenden Unterrichts. Wenn ferner das Interesse als die Wurzel des Willens gilt, dann kann das Interesse nicht schon Wille sein und nicht als „Willenslage" bezeichnet werden (S. 24).[1] Auch was über die formalen Stufen gesagt ist, über mittelbares und unmittelbares Interesse und manches andere, bedarf der Revision. Alles in allem: dem Buche, dessen Zweck gebilligt werden muss, ist eine gründliche Umarbeitung von nöten.

Vogel, Dr. Paul, Fichtes philosophisch-pädagogische Ansichten in ihrem Verhältnis zu Pestalozzi. Langensalza 1907, H. Beyer & S. Pr. 2 M.

Diese Arbeit bildet in gewissem Sinne eine Ergänzung zu Natorps Studien über Pestalozzi im 1. Bande seiner Gesammelten Abhandlungen. In scharfsinniger, gründlicher und umfassender Untersuchung wird eine weitgehende Übereinstimmung zwischen Fichte und Pestalozzi nachgewiesen. Als charakteristisch für die Pädagogik beider werden die drei grossen teleologischen Tendenzen ihres Sozialismus, Individualismus und Humanismus bezeichnet. Der Verfasser schliesst mit dem Satze: „Fichte und Pestalozzi gehören der Vergangenheit an, aber ihre Kulturanschauungen bergen Keime zu einer Ideenentwicklung, die auch heute noch nicht abgeschlossen ist." Die Lektüre des Buches bestärkt die Meinung, dass die metaphysischen und erkenntnis-theoretischen Grundlagen fruchtbarer Ideen von der Nachwelt angezweifelt, ja aufgegeben werden können, ohne dass jene Ideen an Wirksamkeit einbüssen. Von den Tausenden, die sich heute noch zu Pestalozzi bekennen, werden nur wenige dessen metaphischen und psychologisch-erkenntnistheoretischen Standpunkt teilen. Trotzdem fällt es niemand ein, zu sagen: Fort mit Pestalozzis Pädagogik. Herbart gegenüber glaubt man anders sich verhalten zu dürfen.

Vogels Untersuchung kommt auf Natorps Ansicht zu, dass die Anschauung im Sinne Pestalozzis als aprioristische Grundlage aller Erkenntnis zu denken ist, dass der Prozess des Anschauens „seinem innersten Wesen nach die Auslösung aprioristischer Funktionsanlagen ist, wodurch sich die Genesis der objektiven Merkmale der Erfahrungswelt vollzieht". „Wenn Pestalozzi wiederholt von der unwandelbaren Urform der menschlichen Geistesentwicklung und von den ewigen Gesetzen der Natur spricht, so liegt in dem Gebrauche der Begriffe unwandelbar, ewig die Annahme gewisser von der Erfahrung unabhängiger Bewusstseinsbestandteile" (S. 94). Hiernach würde die Anschauungspädagogik des 19. Jahrhunderts nicht in Pestalozzis Bahnen wandeln, sondern mehr dem Standpunkte der Herbartschen Philosophie entsprechen.

Vogels Buch muss eingehendem Studium angelegentlich empfohlen werden. Leicht freilich ist die Lektüre nicht. Die Übersichtlichkeit des weitschichtigen Stoffes würde wesentlich dadurch erleichtert werden, dass am Schluss der einzelnen Kapitel die Ergebnisse in kurzen Sätzen scharf zusammengefasst werden.

Rochlitz. Dr. M. Schilling.

Herbarts Lehren und Leben von **O. Flügel.** Leipzig, Teubner, 1907. 156 S. Pr. geb. 1,25 M.

O. Flügel hat uns schon manches schöne Buch geschenkt, zu dem man gern zurückkehrt, wenn man sich vom modernen Materialismus und Monismus angewidert fühlt; aber dieses neueste kleine Schriftchen ist entschieden sein pädagogisch-philosophisches Meisterstück. Keine Geschichte der Philosophie

[1]) Über Willensbildung und Interesse siehe Päd. Studien 1908, H. 4.

die ich kenne, gibt eine so klare Darstellung der Herbartischen Philosophie, und kein Dozent der Philosophie kann seine Schüler geschickter zum Mitphilosophieren anleiten, als es Flügel tut in diesem kleinen Heftchen der Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt“.

Tausende von Lehrern, die in Herbartischer Pädagogik und Psychologie unterwiesen worden sind, haben gewiss das Bedürfnis, die philosophischen Ausschnitte, die man ihnen geboten hat, zu einem abgerundeten Ganzen zu gestalten. Flügel bietet ihnen dazu die beste Gelegenheit. Indem er das Werden und Wachsen der Philosophie Herbarts gleichsam miterleben lässt, führt er ohne das schwere Rüstzeug einer gelehrten Schulsprache den Laien in die wichtigsten philosophischen Probleme ein und zeigt ihm, welchen Ausweg Herbart gefunden hat und warum er ihn gerade so gefunden hat. Indem Flügel so seinen Leser zum Mitphilosphieren einladet und anleitet, bietet er ihm zugleich eine Auseinandersetzung mit allen wichtigen philosophischen Zeitfragen. Er geht nämlich, ohne es immer besonders hervorzuheben, auf alle Einwürfe ein, die im Laufe der Zeit gegen Herbart erhoben worden sind, und gibt so reichlich Gelegenheit und Anleitung, sich mit pädagogischen und philosophischen Gegenwartsfragen auseinanderzusetzen. Ich möchte daher das Flügelsche Schriftchen besonders auch den Gegnern Herbarts recht sehr ans Herz legen; denn oft beruht ihre Gegnerschaft bloss auf dem falschen Bilde, das man ihnen von diesem Philosophen entworfen hat. Es ist ja leider so, dass gewisse Leute sich die Überwindung ihres wissenschaftlichen Gegners dadurch erleichtern, dass sie ihren gläubigen Lesern ein Zerrbild seiner Gedanken vormalen, um dann diesen selbstgeschaffenen Popanz gründlich zu vernichten. Wer sich also ein eigenes Urteil über Herbart bilden will, der sehe sich das Bild an, das Flügel, der zweifellos gründlichste Kenner des Philosophen, von ihm entwirft. Dazu möchte ich um so dringender auffordern, weil es gerade jetzt besonders bei jüngeren Leuten zum guten Tone zu gehören scheint, dass man Herbart herabsetzt, um das eigene kleine Licht um so heller strahlen zu lassen.

Auerbach i. V. E. Thrändorf.

Ch. Gruber, Wirtschaftliche Erdkunde. Leipzig, B. G. Teubner, 1906. (Aus Natur und Geisteswelt, 122. Bändchen.) 137 S. 1,25 M.

Dieses kleine Werk des leider zu früh verstorbenen Verfassers ist erst nach seinem Tode veröffentlicht worden; er selbst hat es aber noch nahezu druckfertig herstellen können. Die Wirtschaftsgeographie gewinnt heute immer grössere Bedeutung. Es ist deshalb mit Freuden zu begrüssen, wenn von so berufener Feder auch für das grosse Publikum wirtschaftsgeographische Fragen in anregender und allgemeinverständlicher Weise behandelt werden. Gruber gibt nicht, wie der Titel vielleicht vermuten lassen könnte, eine vollständige Wirtschaftsgeographie. Er greift wichtige Kapitel heraus, die er kurz und bündig bespricht, und zwar so, dass der Leser selbst zum Nachdenken angeregt wird. Das Buch behandelt in einem allgemeinen Abschnitt den Einfluss von Meer und Festland auf das Wirtschaftsleben der Völker und dann in abgerundeten Einzelbildern die wirtschaftsgeographische Stellung Europas und der bedeutendsten Staaten unsers Erdteils. Aus der deutschen Wirtschaftsgeographie hat Gruber Deutschlands Stellung auf dem Weltmarkt und deren Ursachen ausgewählt und dieses Thema auf 22 Seiten in gedrängter Kürze und sehr übersichtlich behandelt. Die Schlusskapitel bieten einen Überblick über ganz Asien und eine Betrachtung über die Wurzeln der volkswirtschaftlichen Stärke der Vereinigten Staaten. Wir können das Büchlein bestens empfehlen.

A. Kleinschmidt, Die geographischen Grundbegriffe. Giessen, Emil Roth. 73 S.

Das Heft ist ein Kommentar zum Relief von Siedle, das den gleichen Titel führt. Eine sehr farbenfreudige grosse Abbildung des Reliefs ist dem Buche beigegeben. Es ist eine der

bekannten Ideallandschaften, auf denen alles mögliche auf dem engsten Raum zusammengepfercht ist. Im Hintergrunde erhebt sich eine blutrote Sonne mit der Hälfte ihrer Scheibe über den Meeresspiegel. Links davon speit ein Vulkan, und in dessen nächster Nachbarschaft erhebt sich ein mit Gletschern bedecktes Hochgebirge. Von diesem kommt man ausserordentlich schnell herab zu Städten, Feldern, Eisenbahnen, Hafenplätzen und Inseln. Kleinschmidt unternimmt es nun, mit den Kindern auf diesem Relief Reisen zu machen, auf denen alle Elemente der Erdkunde von den einfachsten Grundbegriffen bis zur allgemeinen Geographie des Weltmeeres und Festlandes entwickelt und gewonnen werden. Sogar die Entstehung der Koralleninseln und -riffe wird erläutert, obgleich die Relief-Landschaft durchaus nichts Tropisches an sich hat und Koralleninseln in ihr nicht zu erblicken sind. Es ist erstaunlich, was der Verfasser aus dem Relief herausholt. Eine noch gründlichere Ausnutzung dieses Anschauungsmittels ist kaum denkbar. In dieser Beziehung ist die Arbeit ausserordentlich fleissig und sorgfältig durchgeführt, und wer ein Freund von derartigem geographischen Unterricht ist, wird mit Nutzen das Heft zur Hand nehmen. Ich kann mich allerdings für derartige Anschauungsmittel, die dem Kinde ein Bild geben, das in Wirklichkeit nirgends vorhanden ist, und die deshalb nur zu leicht falsche Anschauungen erwecken, nicht erwärmen.

A. Oppel, Landeskunde des britischen Nordamerika. Mit 13 Abbildungen und 1 Karte. (Sammlung Göschen, No. 284.) Leipzig, Göschen, 1906. 154 S. 80 Pf.

Die Sammlung Göschen hat erfreulicherweise jetzt auch die Erdkunde in ihren Bereich gezogen. Dass die Verlagshandlung das in grosszügiger Weise tun will, beweist das vorliegende Bändchen. Dieses behandelt ein Gebiet, das dem deutschen Leser im allgemeinen fern liegt und doch von Jahr zu Jahr eine erhöhte wirtschaftsgeographische und politische Bedeutung erhält als neue Weizenkammer der Erde und als eine der wichtigsten englischen Besitzungen infolge seiner Lage zwischen zwei Ozeanen. Der Verfasser kennt Amerika aus eigener Anschauung. Seine Darstellung ist von wissenschaftlicher Gründlichkeit und Sachkenntnis getragen und durchweg anregend geschrieben. Die beigegebene Karte stellt im Massstabe von 1 : 20 Millionen ganz Britisch - Nordamerika mit den neuesten Verkehrswegen und politischen Grenzen dar.

W. Uhle, Alfred Kirchhoff. Halle, Waisenhaus. 1907. 30 S. 50 Pf.

Die Schrift ist dem Andenken des verstorbenen Hallischen Geographen gewidmet. Uhle würdigt in liebevoller und doch nicht kritikloser Darstellung das Leben und die Verdienste des Verstorbenen. Er betont, dass die Universität die Stätte von Kirchhoffs wichtigster Wirksamkeit war und dass K.s wissenschaftliche Bedeutung weniger auf der eigenen Erweiterung unseres Wissens beruht als auf der Fähigkeit, andere für eine solche Aufgabe zu gewinnen. Alle früheren Schüler K.s werden das Heft gern zur Hand nehmen. Ein wohlgelungenes Bildnis des Verstorbenen ist beigegeben, ebenso eine Übersicht seiner wichtigsten Werke und Schriften.

Heinrich Fischer, Schulatlas für Anfangsunterricht und Mittelstufen. 47 Haupt- und 74 Nebenkarten auf 52 Kartenseiten. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing, 1907. Pr. 1,50 M.

Dieser neue Atlas zeichnet sich durch eine sehr scharfe und wirksame Darstellung des Geländes und grosse Übersichtlichkeit der Kartenblätter aus. Der Preis ist für das Gebotene sehr billig. Der Name des Herausgebers, der als Vorsitzender der Zentralkommission für erdkundlichen Unterricht in Fachkreisen auf das beste bekannt ist, bürgt wohl genügend dafür, dass auch die Stoffauswahl und die methodische Anlage auf der Höhe der heutigen Erdkunde stehen. Der Atlas beginnt mit der Darstellung typischer Landschaftsformen Mitteleuropas in Gestalt von äusserst sauber ausgeführten Spezialkärtchen, auf denen sämtliche Ortschaften in ihrem

wirklichen Umfang durch rotes Kolorit hervortreten, ohne dass bei den kleineren die Namen eingetragen sind. So gewinnt der Schüler ein wirkliches Bild über die Verteilung, Grösse und Anlage der Siedelungen, ohne dass ein Übermass von überflüssigen Namen das Kartenbild stört. Hervorzuheben ist, dass für die einzelnen Blätter der eigentlichen Landkarten miteinander vergleichbare Massstäbe gewählt sind und zwar von 1 : 3000000 bis zu 1 : 48000000. Ersterer Massstab dient für die spezielleren Kartenblätter von Mitteleuropa, der letztere für die aussereuropäischen Erdteile. Auf diese Weise ist es leicht, Masse aus der einen Karte vergleichsweise auf die andere zu übertragen. Auch die Nebenkarten sind in einem Massstabe gehalten, der immer 1 : 3000000 oder ein vielfaches von 3 Millionen ist. Ganz besondere Berücksichtigung haben die deutsche Heimat und das deutsche Volk gefunden. Besondere Karten zeigen die Verbreitung des Deutschtums innerhalb und ausserhalb Europas und die wirtschaftliche Bedeutung der verschiedenen Länder für Deutschland. Die letzten Kartenblätter behandeln die allgemeine Erdkunde. Sie geben aus dieser übersichtlich das Wichtigste über Klima, Vegetationsformen und Meeresströmungen, Nutzpflanzen, wichtige Tiere, Weltverkehr, Volksdichte, Verbreitung von Kohle und Eisen und ein Blatt zur Himmelskunde. Die Reihenfolge der Karten passt sich genau dem Gange des Unterrichts an. Aus praktischen Gründen sind noch zwei Kartenblätter zur biblischen Geschichte und zu den deutschen Einheitskriegen beigegeben. Der Fischersche Atlas kann als eine wertvolle Bereicherung unserer billigen Unterrichtsmittel bezeichnet werden.

Deutsche Rundschau für Geographie und Statistik. Herausgegeben von **Prof. Dr. Fr. Umlauft.** Wien, A. Hartleben. Jährl. 12 Hefte. Pr. 13,50 M.

Wir haben diese für einen weiteren Leserkreis berechnete Zeitschrift schon wiederholt empfehlen können. Auch der jetzt abgeschlossen vorliegende 29. Jahrgang rechtfertigt den Ruf, den sich die D. R. erworben hat. Neben grösseren Aufsätzen, die die verschiedensten Themen aus den Gebieten der Erd- und Völkerkunde behandeln, unterrichten die kleineren Mitteilungen schnell und zuverlässig über alle Neuigkeiten. Einen besonderen Schmuck des letzten Jahrgangs bilden die vorzüglich ausgeführten Abbildungen, die fast ausnahmslos nach guten Photographien angefertigt sind und dem Leser Länder und Völker im Bilde vorführen. Am lehrreichsten sind in dem vorliegenden Jahrgange vielleicht die Abbildungen grönländischer Gletscher, Eisfjorde und Eisberge. Jedem Hefte ist, wie bisher, eine Karte beigegeben; im letzten Jahrgange sind die Kartenbeilagen zum grossen Teil der Verkehrsgeographie gewidmet. Bis auf die Gegenwart ergänzte Eisenbahnkarten von Afrika, Argentinien und Russland geben eine Vorstellung von der Entwicklung des Verkehrs in diesen Ländern. Auf der Karte von Russland sind auch die Wasserstrassen eingehend berücksichtigt.

Plauen i. V. Dr. J. Zemmrich.

Die Technik des Zeichenunterrichtes von **Georg Friese.** Hannover, Helwingsche Verlagshandlung. Preis 75 Pf.

Die vorliegende Schrift ist ein erweiterter Sonderabdruck aus dem 3. Bande des Jahrbuches für den Zeichen- und Kunstunterricht von Friese. Sie will weitere Kreise mit einem wichtigen Abschnitt des genannten umfangreichen Werkes bekannt machen. In vier Kapiteln verbreitet sich der Verfasser über den Raum, in dem gezeichnet wird, über die Modelle, die für die verschiedenen Stufen und die verschiedenen Schulgattungen empfehlenswert sind, über die Zeichengeräte für den Unterricht im Freihandzeichnen und über geeignete Hilfsmittel beim konstruktiven Zeichnen.

Die Ausführungen lassen durchgängig den erfahrenen Fachmann erkennen und können Behörden und Lehrern bei der Anlage und Einrichtung von Zeichensälen und ebenso bei der Anschaffung von Zeichen-

modellen und der Auswahl von Zeichengeräten gute Dienste leisten.

Zeichnen und Zeichenunterricht. Eine theoretisch-praktische Anleitung zur Neugestaltung des Schulzeichenunterrichtes von **K. Mangold.** Halle a. S., Hermann Schroedel. Preis 2 M.

Das 150 Seiten umfassende Buch will Zeichenlehrern, die bisher nicht Gelegenheit hatten und voraussichtlich auch in Zukunft nicht haben werden, sich in sogenannten Einführungs- oder Fortbildungskursen mit den Zielen und den Methoden des neuzeitlichen Zeichenunterrichtes bekannt zu machen, als Wegweiser dienen.

In dem ersten, allgemeinen Teile der Schrift werden das Wesen und der Wert der Zeichenkunst besprochen. Der zweite Teil behandelt zunächst die Wandlungen, die der Schulzeichenunterricht seit den siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts erfahren hat, und wendet sich dann dem Unterrichte zu, wie er nach den ministeriellen Bestimmungen über den Zeichenunterricht, die in den Jahren 1901—1904 erlassen worden sind, in Preussen erteilt werden soll.

Besonders willkommen werden vielen die Lehrbeispiele sein, die der Besprechung jeder Unterrichtsstufe beigefügt sind.

Auch über das Linearzeichnen im 6., 7. und 8. Schuljahr, über Zeit, Raum, Lehr- und Lernmittel (Zeichenblöcke, Zeichenständer u. a.) für den Zeichenunterricht spricht sich der Verfasser aus.

Den Schluss bilden die preussischen ministeriellen Bestimmungen über den Zeichenunterricht.

Von der Beigabe grösserer bildlicher Darstellungen ist Abstand genommen worden. Die kleinen Textfiguren wollen nur die Formentwicklung einiger Vorbilder vor Augen führen.

Eine empfehlenswerte Schrift für jeden, der sich mit dem Betrieb des neuzeitlichen Zeichenunterrichts bekannt machen will!

Zeichengeräte und Lehrmittel. Ein Hilfsbuch für den Zeichenunterricht an gewerblichen Lehranstalten, nach eigener Erfahrung zusammengestellt und herausgegeben von **Otto Lippmann.** Dresden-N. 30. Preis 60 Pf.

Verfasser unterrichtet über die Beschaffenheit, Behandlung und Anwendung sämtlicher bei dem technischen Zeichnen in Betracht kommender Werkzeuge und Hilfsmittel. Zahlreiche saubere Abbildungen unterstützen den Text und lassen das Heftchen auch für die Verwendung in Fortbildungsschulen geeignet erscheinen.

Rochlitz i. S. A. Mäder.

Eingegangene Bücher.

(Besprechung vorbehalten.)

Ermert, O., Vom deutschen Aufsatz in der Volksschule. Minden, Marowsky. Pr. 70 Pf.
Müller u. Völker, Realienbuch für Volks- und Mittelschulen. Ausg. A. für mehrklassige Schulen. Giessen, E. Roth. Pr. 2,50 M.
Flügel, O., Monismus und Theologie. 3. Aufl. Cöthen 1908, O. Schulze. Pr. 7 M.
Franke, Herm., Christlicher Monismus. Dresden 1908, Ungelenk. Pr. 60 Pf.
Conrad, Gerh., Horneffers Welt- und Lebensanschauung. Ebenda 1908. Pr. 80 Pf.
Bess, Prof. Lic. B., Unsere religiösen Erzieher. Bd. 1 u. 2. Leipzig 1908, Quelle und Meyer. Pr. geb. 8,80 M.
Busch, Ludw., Das Markus-Evangelium als Grundlage zur Gewinnung eines Lebensbildes Jesu. Berlin 1907, C. Meyer. Pr. geh. 1,70 M.
Klepl, Georg, Zur Umbildung des religiösen Denkens. Leipzig 1908, Klinkhardt.
Wimmer, D. Richard, Katechismusentwurf. Tübingen 1908, Mohr. Pr. geh. 30 Pf.

Eckert, Alfred, Das Problem des Kinderkatechismus. Leipzig 1907, G. Strübig.
Derselbe, Kinderkatechismus für den Konfirmandenunterricht. Das 3.—5. Hauptstück. Ebenda.
Manz, Friedrich, Christlich-evangelisches Lehrbüchlein für den Konfirmandenunterricht. Ausgabe für Baden. Tübingen 1907, Mohr. Pr. geh. 50 Pf.
Galle, Dr. Richard, An der Wiege des „Biblischen Geschichts-Unterrichts" und „Luthers Passionalbuch". Berlin 1907, A. Hofmann u. Komp.
Schmidt, D. P. W., Die Geschichte Jesu. Volksausgabe. Tübingen 1906, Mohr. Pr. 1 M.
Bang, Schulrat S., Das Leben Jesu in historisch-pragmatischer Darstellung. 1. Teil. Leipzig 1907, Wunderlich. Pr. geb. 2 M.
Dietterle, Dr. Joh., Die Reform des Religionsunterrichtes in der Volksschule. Leipzig 1907, Klinkhardt.
Frank, Albert, Die Erkenntnis Gottes durch die Natur. Berlin 1907, Meyer. Preis geh. 0,60 M.
Guden, G., Reineckes Handbuch zur unterrichtlichen Behandlung der biblischen Geschichte. 1. u. 2. Teil. 4. Aufl. Ebenda. Pr. 2,25 M.
Spanuth, H., Präparationen für den evangelischen Religionsunterricht. 1. Teil: Unterstufe. Osterwieck 1907, Zickfeldt. Pr. geb. 3 M.
Falcke, Gebrüder, Einheitliche Präparationen für den gesamten Religionsunterricht. 3. Bd. A. Das neue Testament, B. Das alte Testament. Für die Oberstufe bearb. Halle 1907, Schroedel. Pr. geb. je 3,50 M.
Religionsgeschichtliche Volksbücher, herausgegeben von Fr. Michael Schiele-Tübingen: Merx, A., Die Bücher Moses und Josua. — Bertholet, Prof. D. A., Daniel und die griechische Gefahr. — Vollmer, Lic. th. H., Vom Lesen und Deuten heiliger Schriften. — Krüger, Prof. Dr. G., Das Papsttum. — Weinel, Prof. Dr. H., Die urchristliche und die heutige Mission. — Mehlhorn, D. P., Die Blütezeit der deutschen Mystik. Tübingen 1907, Mohr. Pr. 1 M., 0,50 M., 1 M., 0,50 M.
Freybe, D. Dr. A., Die Sitte nach ihrem Ursprung, Wesen und Wert, die treuste Gehilfin der Kirche und ihrer Inneren Mission. Hamburg, Agentur des Rauhen Hauses.
Umfrid, Otto Lud., Weissagung und Erfüllung. 1. u. 2. Heft. Esslingen 1905, Langguth.
Schwarz, Gottfried, Das Banner der Freiheit. 12. Jahrg. 143. Heft: Jesus-Hostie. Karlsruhe i. B. 1907, Selbstverlag des Verfassers. Preis 3 M. für den Jahrgang.
Frölich, R., Was kann die Volksschule zur Hebung des Proletariates beitragen? Minden i. W., C. Marowsky. Pr. 60 Pf.
Literaturbericht über Kinderfürsorge 1906. Herausgegeben von Prof. Dr. Klumker und Wilh. Polligkeit. Dresden 1907, O. V. Böhmert.
Backes, Chr., Bedeutung der Frauenarbeit in der Fürsorge- und Waisenpflege. Bielefeld, A. Helmich. Pr. 40 Pf.
Münch, Amalie, Die Musik in Schule und Haus. I. Teil: Gesangmethodik und Harmonielehre. II. Teil: Ästhetik der Musik. Musikgeschichte und musikalische Formenlehre. Leipzig 1907, Teubner. Pr. 2,40 M., 3,60 M.
Rietsch, Prof. Dr. H., Die Grundlagen der Tonkunst. Ebenda. Pr. geb. 1,25 M.
Grässner, A., u. Kropf, R., Volksliederbuch für Stadtsschulen. 2. verb. Aufl. Halle a. d. S., H. Schroedel. Pr. 0,80 M.
Battke, Max, Lehr- und Lernmittel für den Gesangunterricht. Berlin-Gross-Lichterfelde, Chr. F. Viehweg.
Möller, Karl, Deutsches Ringen nach Kraft und Schönheit. I. Von Schiller bis Lange. Leipzig 1907, B. G. Teubner. Pr. geb. 1,25 M.
Hoffmann, Prof. Dr. Paul, Die Bedeutung der Farbenblindheit für die Schule. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. Pr. geh. 0,80 M.
v. Rohrscheidt, Kurt, Preussisches Volksschularchiv. 6. Jahrg. 3. u. 4. Heft. 7. Jahrg. 1. Heft. Berlin 1907/8, Fr. Vahlen. Jahrg. Pr. 5 M.
Bockemühl, O., Vaterländisches Festspiel für Schulen und Vereine. Mettmann, A. Frickenhaus. Pr. 50 Pf.
Middell, W., Ritual der Schulsedanfeier. Ebenda. Pr. 50 Pf.

Eltze, R., Drei Reformationsfeiern für Kirche, Schule und Familienabende. 2. verm. Aufl. Leipzig, Siegismund & Volkening. Pr. 50 Pf.

Zeitschrift für christliche Erziehungswissenschaft. Herausgegeben von J. Pötsch. 1. Jahrg. 1. Heft. Paderborn 1907, F. Schöningh. Pr. d. Jahrg. 6,80 M.

Der Schulfreund. Monatsschrift zur Förderung des Volksschulwesens und der Jugenderziehung. Neu herausgegeben von einer Vereinigung praktischer Schulmänner. 63. Jahrg. 2. Heft. Hamm i. Westf., Breer & Thiemann. Pr. d. Jahrg. 6 M.

Kultur der Familie. Herausgegeben von Dr. Heinrich Pudor. 2. Jahrg. 5. Heft. Berlin-Steglitz, Forststrasse Pr. Quartal 2,10 M.

The Kindergarten Magazine and Pedagogical Digest. Herausgegeben von E. Lyell Earle. New York, 59 West 96 th Street. Pr. d. Jahrg. 1 Dollar.

Der lustige Kindergarten. Text von Oskar Wiener. Bilder von Aug. Geigenberger. München, C. Schnell. Pr. 2,50 M.

Adam, Prof. Dr. Ludwig, Über die Unsicherheit des literarischen Eigentums bei Griechen und Römern. Düsseldorf 1906, Schaub.

Schaefer, Prof. A., Einführung in die Kulturwelt der alten Griechen und Römer. Für Schüler höherer Lehranstalten und zum Selbstunterricht. Hannover 1907, C. Meyer. Pr. 4 M.

Stutzer, Prof. E., Bismarcks Reden und Briefe. Leipzig, L. Ehlermann. Pr. 1 M.

Derselbe, Lesebuch zur deutschen Staatskunde. Ebenda. Pr. 1,20 M.

Dieffenbacher, Prof. Dr. J., Deutsches Leben im 12. und 13. Jahrhundert. I. Öffentliches Leben. II. Privatleben. Leipzig 1907, Göschen. Pr. je 0,80 M.

Brandenburger, Dr. Cl., Polnische Geschichte. Ebenda. Pr. 0,80 M.

Pfeifer, Wilhelm, Lehrbuch für den Geschichtsunterricht. 5. u. 6. Teil. Breslau 1906, F. Hirt. Pr. geb. je 3,25 M.

Fritzsche, Richard, Die deutsche Geschichte in der Volksschule. 2. Teil: Vom dreissigjährigen Krieg bis zur Gegenwart. 4. verb. Aufl. Altenburg 1907, H. A. Pierer. Pr. geb. 6 M.

Derselbe, Bausteine für den Geschichtsunterricht in der evangelischen Landschule. 2. verb. Aufl. Ebenda. Pr. geb. 3,40 M.

Rossbach, Dr. F., Der Geschichtsunterricht in mittleren Schulen. Berlin 1907, Gerdes und Hödel. Pr. 0,60 M.

Deutsche Schulausgaben. Herausgegeben von Dr. J. Ziehen. Leipzig, L. Ehlermann. Bd. 43: Wasserzieher, Shakespeare, Julius Cäsar. Bd. 44: Schladebach, Rückerts Gedichte. Bd. 46: Kinzel, Begleitstoffe zur deutschen Literaturgeschichte. Bd. 47: Wohlrab, Sophokles König Ödipus. Pr. 0,80 M., 1 M., 1,45 M. und 0,60 M.

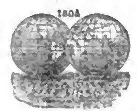
Die ausländischen Klassiker. Herausgegeben von Dr. P. Hau und Dr. H. Wolf. 9. Bdch.: Shakespeares Coriolan von Wasserzieher. 6. Bdch.: Shakespeares Julius Cäsar von P. Hau. Leipzig 1907, Bredt. Pr. 1,20 M., 1 M.

Die deutschen Klassiker. Herausgegeben von E. Kuenen und M. Evers. 2. Bdch.: Schillers Jungfrau von Orleans von E. Kuenen. 6. Aufl. Ebenda. Pr. 1 M.

Volksbücher der Deutschen Dichter-Gedächtnis-Stiftung. Heft 13—20: Wichert, Der Wilddieb. Schücking, Die drei Grossmächte. Anzengruber, Der Erbonkel und andere Geschichten. Böhlau, Kusswirkungen. Frapan-Akunian, Die Last. H. v. Kleist, Die Verlobung in St. Domingo. — Das Erdbeben in Chili. — Der Zweikampf. Rosegger, Der Adlerwirt von Kirchbrunn. Ernst Zahn, Die Mutter. Hamburg-Grossborstel, Verlag der Deutschen Dichter-Gedächtnis-Stiftung. Pr. geb. 50—60 Pf.

Denkmäler der älteren deutschen Literatur. Herausgegeben von G. Bötticher und K. Kinzel. Halle, Waisenhaus. Das Nibelungenlied. Pr. 1,40 M. Walther von der Vogelweide. Pr. 1,10 M. Der arme Heinrich und Meier Helmbrecht. Pr. 1,10 M. Die Literatur des siebzehnten Jahrhunderts. Pr. 1,20 M. Neubauer, Martin Luther. Eine Auswahl aus seinen Schriften in alter Sprachform. Pr. 2,80 M.

Druck von A. Rietz & Sohn in Naumburg a. S.



Lehrbücher

zum

Studium der neueren Sprachen

nach der **Methode Gaspey-Otto-Sauer**

aus dem Verlage von Julius Groos in Heidelberg.

„Mit jeder neuerlernten Sprache gewinnt man eine neue Seele."
Karl V.

„Die Welt am Ende des 19. Jahrhunderts steht unter dem Zeichen des Verkehrs; er durchbricht die Schranken, welche die Völker trennen, und knüpft zwischen den Nationen neue Beziehungen an."
Wilhelm II.

„Schon seit den fünfziger Jahren hat die Verlagsbuchhandlung von Julius Groos in Heidelberg ihre besondere Aufmerksamkeit der neusprachlichen Unterrichtsliteratur zugewandt und in einer sehr stattlichen Reihe von größeren und kleineren Werken eine Anzahl von Hülfsmitteln für das Studium der gangbarsten neueren Sprachen veröffentlicht, **wie sie bis jetzt wohl kein anderer deutscher Verlag** auf diesem Gebiete aufzuweisen vermöchte. **Es sind nahezu 200 Bände und Bändchen,** bei denen **ein einziges von den Verfassern treu festgehaltenes Prinzip** fast durch die ganze Sammlung geht. Gleich der erste Blick in die Hauptwerke (wir meinen die Grammatiken) läßt ein solches Prinzip unzweifelhaft erkennen; denn sie gleichen einander wie Brüder: wer die eine kennt, wird sich unschwer in allerkürzester Frist auch in der andern zurechtfinden, ein Umstand, der vom pädagogischen Standpunkt gewiß nur zu loben ist, da unserer anspruchsvollen Zeit, die sich meist nicht mit einer fremden Sprache begnügt, nichts erwünschter sein kann als Parallel-Grammatiken.

Die Lehrbücher der **Methode Gaspey-Otto-Sauer** haben sich innerhalb der letzten Jahrzehnte einen Weltruf erworben, je mehr die Erlernung der neuen Sprachen ein unabweisbares Erfordernis des modernen Lebens wurde. Ihre Vorzüge, vermöge deren sie sich durch Tausende ähnlicher Bücher Bahn gebrochen, bestehen neben billigem Preise und guter Ausstattung in der glücklichen Vereinigung von Theorie und Praxis, in dem klaren, wissenschaftlichen Aufbau der eigentlichen Grammatik, verbunden mit praktischen Sprechübungen, in der konsequenten Durchführung der hier zum erstenmal klar erfaßten Aufgabe: den Schüler die fremde Sprache wirklich sprechen und schreiben zu lehren.

Was nun zunächst die Anordnung und Behandlung des grammatischen Stoffes angeht, so sind die Grammatiken durchgehends in zwei Kurse (mit Lektionen) geteilt, denen eine systematische Darstellung der Aussprache vorausgeschickt ist. Jeder Kursus behandelt der Reihe nach die Redeteile, und zwar gibt der erste mehr die Grundlage in allgemeinen Umrissen, während der zweite den ersten erweitert und ergänzt (nach dem auch auf anderen Gebieten vielfach mit Glück angewandten Systeme konzentrischer Kreise); in dem ersten richtet sich die Aufmerksamkeit mehr auf die Formenlehre, im zweiten mehr auf die Syntax, ohne daß jedoch diese beiden Dinge, wie in den lediglich systematischen Grammatiken, streng auseinandergehalten sind.

Methode Gaspey-Otto-Sauer.

Bei den Regeln ist es, wie uns scheint, vorzugsweise auf möglichst einfache und gemeinverständliche Mitteilung von Tatsachen abgesehen. Der Übungsstoff ist sehr reichlich.

Dieser neuen Methode verdanken die Gaspey-Otto-Sauerschen Lehrbücher ihren Erfolg gegenüber den meisten andern Grammatiken, die entweder mit der theoretischen Darlegung der grammatischen Formen sich begnügen und den Schüler mit einem Wust der entlegensten, nie zur Anwendung kommenden Unregelmäßigkeiten und Ausnahmen quälen, oder welche, in das andere Extrem umschlagend, ihn lediglich zum Hersagen einiger Umgangsphrasen abrichten, ohne ihn den Geist der fremden Sprache erfassen zu lassen.

Der Schwerpunkt der Methode liegt in dem Streben, den Lernenden möglichst bald zum Verständnis zusammenhängender Lesestücke, besonders aber zu dem mündlichen Gebrauche der fremden Sprache zu befähigen. Dieser letzte Punkt scheint den Verfassern an ihren Lehrbüchern so charakteristisch zu sein, daß sie dieselben, um sie von andern zu unterscheiden, Konversations-Grammatiken nennen.

Die erste Gruppe umfaßt die Lehrbücher für Deutsche mit 56 Bänden für 15 Sprachen.

Unser Staunen über den Reichtum und die Konsequenz dieser Sammlung, wie über die Fruchtbarkeit einzelner Verfasser erhöht sich um ein Bedeutendes, wenn wir die doppelt so starke andere Gruppe, nämlich die für Ausländer, betrachten.

Wir müssen den Verfassern dieser Lehrbücher das Verdienst lassen, daß sie demjenigen Teile des sprachenlernenden Publikums, der vorzugsweise aus praktischen Gründen ein fremdes Idiom sich bis zur Sprach- und Schreibfertigkeit aneignen will, den grammatischen Stoff in sehr mundgerechter und leichtfaßlicher Form darbieten, wie wir auch nicht umhin können, der Verlagshandlung für die elegante und schöne Ausstattung unsere vollste Anerkennung auszusprechen. Diesen Umständen ist es wohl ganz besonders zu verdanken, daß diese Lehrbücher sich einer solchen Beliebtheit erfreuen und mehrere derselben ungewöhnlich rasch ihren Weg gemacht haben.

So wird man denn gern konstatieren, daß die ganze in ihren Zielen wie in ihren Mitteln wohl abgerundete Sammlung ein gutes Stück Fleiß und Arbeitskraft, sowie eine anerkennenswerte Leistung auf buchhändlerischem Gebiete repräsentiert und in dieser Beziehung wohl als einzig in ihrer Art zu bezeichnen ist."

Paderborn. . . . . t.

(Auszug aus der Literarischen Rundschau.)

Alle Bücher sind gebunden.

(Preise in Mark und Pfennig, im Auslande zu den von den dortigen Buchhandlungen festgesetzten Preisen!)

Julius Groos in Heidelberg.



Methode Gaspey-Otto-Sauer.

Arabische Ausgabe:

	M.	Pf.
Kleine deutsche Sprachlehre für Araber von Hartmann	3	—

Armenische Ausgabe:

	M.	Pf.
Kleine englische Sprachlehre für Armenier von Gulian	3	—

Bulgarische Ausgabe:

	M.	Pf.
Kleine deutsche Sprachlehre für Bulgaren von Gawriysky	2	40

Deutsche Ausgaben:

	M.	Pf.
Arabische Konversations-Grammatik von Harder	10	—
Schlüssel dazu von Harder	2	80
Chinesische Konversations-Grammatik von Seidel	8	—
Schlüssel dazu von Seidel	1	—
Kleine chinesische Sprachlehre von Seidel	2	—
Schlüssel dazu von Seidel	—	80
Dänische Konversations-Grammatik von Wied	4	60
Schlüssel dazu von Wied	1	60
Duala Sprachlehre und Wörterbuch von Seidel	2	—
Englische Konversations-Grammatik von Gaspey-Runge. 24. Aufl. . .	3	60
Schlüssel dazu von Runge. (Nur für Lehrer und zum Selbstunterricht.) 4. Aufl. . . .	1	60
Englisches Konversations-Lesebuch von Gaspey-Runge. 6. Aufl.	3	—
Kleine englische Sprachlehre von Otto-Runge. 6. Aufl.	1	60
Englische Gespräche von Runge. 2. Aufl.	1	80
Materialien zum Übersetzen ins Englische von Otto-Runge. 3. Aufl. . .	1	80
Englische Chrestomathie von Süpfle-Wright. 9. Aufl.	3	60
Handbuch der englischen und deutschen Idiome v. Lange	1	60
Ewhe Sprachlehre und Wörterbuch von Seidel	2	—
Französische Konversations-Grammatik von Otto-Runge. 27. Aufl. . .	3	60
Schlüssel dazu von Runge. (Nur für Lehrer und zum Selbstunterricht.) 4. Aufl. . . .	1	60
Franz. Konv.-Lesebuch I. 9. Aufl., II. 5. Aufl. von Otto-Runge. à . .	2	40
Franz. Konv.-Lesebuch f. Mädchensch. von Otto-Runge. I. 5. Aufl., II. 3. Aufl. à	2	40
Kleine französische Sprachlehre von Otto-Runge. 8. Aufl.	1	80
Schlüssel dazu von Runge	—	80
Französische Gespräche von Otto-Runge. 8. Aufl.	1	60
Französisches Lesebuch von Süpfle. 11. Aufl.	3	—
Haussa Sprachlehre und Wörterbuch von Seidel . . . . (Auch unter den Titeln: La langue haoussa. — The Hausa language.)	4	—
Japanische Konversations-Grammatik von Plaut	6	—
Schlüssel dazu von Plaut	2	—
Italienische Konversations-Grammatik von Sauer. 12. Aufl.	3	60
Schlüssel dazu von Cattaneo. (Nur für Lehrer und zum Selbstunterricht.) 4. Aufl. . .	1	60
Italienisches Konversations-Lesebuch von Sauer. 5. Aufl.	3	60
Italienische Chrestomathie von Cattaneo. 3. Aufl.	2	40
Kleine italienische Sprachlehre von Sauer. 9. Aufl.	1	80
Schlüssel dazu von Cattaneo	—	80
Italienische Gespräche von Sauer-Motti. 5. Aufl.	1	80
Übungsstücke zum Übers. a. d. Deutschen i. Ital. von Lardelli. 4. Aufl. .	1	60
Marokkanische Sprachlehre von Seidel	3	—
Neugriechische Konversations-Grammatik von Petraris	6	—
Schlüssel dazu von Petraris	2	—
Lehrbuch der neugriechischen Volkssprache von Petraris	3	—
Niederländische Konversations-Grammatik von Valette. 2. Aufl. . . .	4	80
Schlüssel dazu von Valette	1	60
Niederländisches Konversations-Lesebuch von Valette. 2. Aufl.	2	80
Kleine niederländische Sprachlehre von Valette. 2. Aufl.	2	—

Methode Gaspey-Otto-Sauer.

Deutsche Ausgaben:

	M.	Pf.
Polnische Konversations-Grammatik von Wicherkiewicz. 2. Aufl.	4	60
Schlüssel dazu von Wicherkiewicz. 2. Aufl.	2	—
Portugiesische Konversations-Grammatik von Kordgien. 2. Aufl.	4	80
Schlüssel dazu von Kordgien. 2. Aufl.	1	60
Kleine portugiesische Sprachlehre von Kordgien. 8. Aufl.	2	—
Russische Konversations-Grammatik von Fuchs-Wyczlinski. 4. Aufl.	5	—
Schlüssel dazu von Fuchs-Wyczlinski. 4. Aufl.	2	—
Russisches Konversations-Lesebuch von Werkhaupt	2	—
Kleine russische Sprachlehre von Motti. 2. Aufl.	2	—
Schlüssel dazu von Motti. 2. Aufl.	—	80
Schwedische Konversations-Grammatik von Walter	4	80
Schlüssel dazu von Walter	1	60
Kleine schwedische Sprachlehre von Fort	2	—
Spanische Konversations-Grammatik von Sauer-Ruppert. 9. Aufl.	4	—
Schlüssel dazu von Ruppert. 3. Aufl.	1	60
Spanisches Lesebuch von Sauer-Röhrich. 2. Aufl.	3	60
Kleine spanische Sprachlehre von Sauer. 6. Aufl.	2	—
Schlüssel dazu von Runge	—	80
Spanische Gespräche von Sauer. 3. Aufl.	1	80
Spanische Rektionsliste von Sauer-Kordgien	1	60
Suahili Konversations-Grammatik von Seidel	5	—
Schlüssel dazu von Seidel	2	—
Suahili-Wörterbuch von Seidel	2	40
Türkische Konversations-Grammatik von Jehlitschka	8	—
Schlüssel dazu von Jehlitschka	8	—
Kleine **ungarische** Sprachlehre von Nagy	2	—

Englische Ausgaben:

	M.	Pf.
Elementary **Modern Armenian** Grammar by Gulian	3	—
Dutch Conversation-Grammar by Valette. 2. Ed.	5	—
Key to the Dutch Convers.-Grammar by Valette	1	60
Dutch Reader by Valette. 2. Ed.	2	80
French Conversation-Grammar by Otto-Onions. 13. Ed.	4	—
Key to the French Convers.-Grammar by Otto-Onions. 8. Ed.	1	60
Elementary French Grammar by Wright. 3. Ed.	2	—
French Reader by Onions	3	—
Materials for French prose composition by Otto-Onions. 5. Ed.	2	40
French Dialogues by Otto-Corkran	1	80
German Conversation-Grammar by Otto. 28. Ed.	5	—
Key to the German Conv.-Grammar by Otto. 20. Ed.	1	60
Elementary German Grammar by Otto. 8. Ed.	2	—
First German Book by Otto. 9. Ed.	1	20
German Reader I. 8. Ed., II. 5. Ed., III. 2. Ed. by Otto. à	2	40
Materials for tr. Engl. into Germ. by Otto-Wright. Part I. 7. Ed.	2	40
Key to the Mater. for transl. Engl. i. Germ. I. by Otto. 8. Ed.	1	60
Materials for tr. Engl. into Germ. by Otto. Part II. 2. Ed.	2	40
German Dialogues by Otto. 5. Ed.	1	50
Accidence of the German language by Otto-Wright. 2. Ed.	1	20
Handbook of English and German Idioms by Lange	1	60
German verbs with their appropriate prepositions etc. by Tebbitt	1	—
Italian Conversation-Grammar by Sauer. 8. Ed.	5	—
Key to the Italian Convers.-Grammar by Sauer 7. Ed.	1	60
Elementary **Italian** Grammar by Motti. 3. Ed.	2	—
Italian Reader by Cattaneo	2	40
Italian Dialogues by Motti	1	80

Julius Groos in Heidelberg.

Methode Gaspey-Otto-Sauer.

Englische Ausgaben:

	M.	Pf.
Japanese Conversation-Grammar by Plaut	6	—
Key to the Japanese Convers.-Grammar by Plaut	2	—
Modern Persian Conversation-Grammar by St. Clair-Tisdall	10	—
Key to the Mod. Persian Conv.-Grammar by St. Clair-Tisdall	2	—
Portuguese Conversation-Grammar by Kordgien and Kunow	5	—
Key to the Portug. Conv.-Grammar by Kordgien and Kunow	1	60
Russian Conversation-Grammar by Motti. 2. Ed.	6	—
Key to the Russian Convers.-Grammar by Motti. 2. Ed.	1	60
Elementary Russian Grammar by Motti. 2. Ed.	2	—
Key to the Elementary Russian Grammar by Motti. 2 Ed.	—	80
Russian Reader by Werkhaupt and Roller	2	—
Spanish Conversation-Grammar by Sauer-de Arteaga. 7. Ed.	4	—
Key to the Spanish Convers.-Grammar by Sauer-de Arteaga. 5. Ed.	1	60
Elementary Spanish Grammar by Pavia. 2. Ed.	2	—
Spanish Reader by Sauer-Röhrich. 2. Ed.	3	60
Spanish Dialogues by Sauer-Corkran	1	80
Elementary **Swedish** Grammar by Fort	2	—
Turkish Conversation-Grammar by Hagopian	10	—

Französische Ausgaben:

	M.	Pf.
Grammaire **allemande** par Otto-Nicolas. 17. Éd.	3	60
Corrigé des thèmes de la Gramm. allem. par Otto-Nicolas. 6. Éd.	1	60
Petite grammaire allemande par Otto-Verrier. 9. Éd.	2	—
Lectures allem. par Otto. I. p. 7. Éd., II. p. 5. Éd., III. p. 2. Éd. à	2	—
Erstes deutsches Lesebuch v. Verrier	2	40
Conversations allemandes par Otto-Verrier. 5. Éd.	1	80
Grammaire **anglaise** par Mauron-Verrier. 9. Éd.	3	60
Corrigé des thèmes de la Gramm. angl. par Mauron-Verrier. 4. Éd.	1	60
Petite grammaire anglaise par Mauron. 6. Éd.	2	—
Lectures anglaises par Mauron. 2. Éd.	2	80
Conversations anglaises par Corkran	1	80
Grammaire **arabe** par Armez	10	—
Corrigé des thèmes de la Grammaire arabe par Armez	2	80
Grammaire **italienne** par Sauer. 10. Éd.	3	60
Corrigé des thèmes de la Gramm. ital. par Sauer. 6. Éd.	1	60
Petite grammaire italienne par Motti. 4. Éd.	2	—
Chrestomathie italienne par Cattaneo. 2. Éd.	2	—
Conversations italiennes par Motti	1	80
Grammaire **japonaise** par Plaut	6	—
Corrigé des thèmes de la Grammaire japonaise par Plaut	2	—
Grammaire **néerlandaise** par Valette. 2. Éd.	4	80
Corrigé des thèmes de la Grammaire néerlandaise par Valette	1	60
Lectures néerlandaises par Valette. 2. Éd.	2	80
Grammaire **portugaise** par Armez-Nicolas	4	60
Corrigé de thèmes de la Gramm. portug. par Armez	1	60
Grammaire **russe** par Fuchs-Nicolas. 4. Éd.	5	—
Corrigé de thèmes de la Gramm. russe par Fuchs-Nicolas. 4. Éd.	2	—
Petite grammaire russe par Motti. 2. Éd.	2	—
Corrigé des thèmes de la petite grammaire russe par Motti. 2. Éd.	—	80
Lectures russes par Werkhaupt et Roller	2	—
Petite grammaire **suédoise** par Fort	2	—
Grammaire **espagnole** par Sauer-Serrano. 5. Éd.	4	—
Corrigé des thèmes de la Gramm. espagnole par Sauer-Serrano. 4. Éd.	1	60
Petite grammaire espagnole par Tanty. 2. Éd.	2	—
Lectures espagnoles par Sauer-Röhrich. 2. Éd.	3	60

Julius Groos in Heidelberg.

Methode Gaspey-Otto-Sauer.

Griechische Ausgaben:

Titel	M.	Pf.
Kleine **deutsche** Sprachlehre für Griechen von Maltos	2	40
Deutsche Gespräche für Griechen von Maltos	2	—

Italienische Ausgaben:

Titel	M.	Pf.
Grammatica **tedesca** di Sauer-Ferrari. 7. Ed.	3	60
Chiave della Grammatica tedesca di Sauer-Ferrari. 3. Ed.	1	60
Grammatica elementare tedesca di Otto. 5. Ed.	2	—
Letture tedesche di Otto. 5. Ed.	2	—
Antologia tedesca di Verdaro	3	—
Conversazioni tedesche di Motti. 2. Ed.	1	80
Avviamento al trad. dal ted. in ital. di Lardelli. 4. Ed.	1	60
Grammatica **inglese** di Pavia. 5. Ed.	3	60
Chiave della Grammatica inglese di Pavia. 2. Ed.	1	60
Grammatica elementare inglese di Pavia. 2. Ed.	2	—
Grammatica **francese** di Motti. 2. Ed.	3	60
Chiave della Grammatica francese di Motti	1	60
Grammatica elementare francese di Sauer-Motti. 3. Ed.	2	—
Letture francesi di Le Boucher	3	—
Grammatica **russa** di Motti	5	—
Chiave della Grammatica russa di Motti	2	—
Grammatica **spagnuola** di Pavia. 3. Ed.	4	60
Chiave della Grammatica spagnuola di Pavia. 2. Ed.	1	60
Grammatica elementare spagnuola di Pavia. 2. Ed.	2	—
Grammatica elementare **svedese** di Pereira	2	—

Niederländische Ausgabe:

Titel	M.	Pf.
Kleine **Hoogduitsche** Grammatica door Schwippert. 2. Dr.	2	—

Polnische Ausgabe:

Titel	M.	Pf.
Kleine **deutsche** Sprachlehre für Polen von Paulus	1	80

Portugiesische Ausgaben:

Titel	M.	Pf.
Grammatica **allemã** por Otto-Prévôt. 3. Ed.	4	—
Chave da Grammatica allemã por Otto-Prévôt. 2. Ed.	1	60
Grammatica elementar allemã por Prévôt-Pereira. 3. Ed.	2	—
Grammatica **franceza** por Tanty-Vasconcellos. 2. Ed.	4	—
Chave da Grammatica franceza por Tanty-Vasconcellos. 2. Ed.	1	60
Livro de leitura franceza por Le Boucher	3	—
Grammatica elementar **sueca** por Pereira	2	—

Rumänische Ausgaben:

Titel	M.	Pf.
Gramatică **germană** de Leist	4	—
Cheea gramaticiĭ germane de Leist	1	60
Elemente de gramatică germană de Leist. 2. Ed.	2	—
Conversaţiunĭ germane de Leist. 2. Ed.	1	80
Gramatică **francesă** de Leist	4	—
Cheea gramaticiĭ francese de Leist	1	60
Elemente de gramatică francesă de Leist. 2. Ed.	2	—
Conversaţiunĭ francese de Leist. 3. Ed.	1	80

Julius Groos in Heidelberg.

Methode Gaspey-Otto-Sauer.

Russische Ausgaben:

	M.	Pf.
Deutsche Konversations-Grammatik für Russen von Hauff	3	60
Schlüssel dazu von Hauff	2	—
Englische Konversations-Grammatik für Russen von Hauff	3	60
Schlüssel dazu von Hauff	2	—

Schwedische Ausgabe:

	M.	Pf.
Liten **tysk** Språklära af Walter	2	—

Serbische Ausgabe:

	M.	Pf.
Kleine **französische** Sprachlehre für Serben von Petrowitsch	2	40

Spanische Ausgaben:

	M.	Pf.
Gramática **alemana** por Ruppert. 2. Ed.	4	—
Clave de la Gramática alemana por Ruppert. 2. Ed.	1	60
Gramática elemental alemana por Otto-Ruppert. 6. Ed.	2	—
Gramática **inglesa** por Pavia	4	—
Clave de la Gramatica inglesa por Pavia	1	60
Gramática sucinta de la lengua inglesa por Pavia. 4. Ed.	2	—
Gramática **francesa** por Tanty	4	—
Clave de la Gramática francesa por Tanty	1	60
Gramática sucinta de la lengua francesa por Otto. 4. Ed.	2	—
Libro de lectura francesa por Le Boucher	3	—
Gramática sucinta de la lengua **italiana** por Pavia. 3. Ed.	2	—
Gramática sucinta de la lengua **rusa** por d'Arcais	2	—
Clave de la Gramática sucinta rusa por d'Arcais	—	80

Tschechische Ausgabe:

	M.	Pf.
Kleine **deutsche** Sprachlehre für Tschechen v. Maschner	2	—

Türkische Ausgabe:

	M.	Pf.
Kleine **deutsche** Sprachlehre für Türken v. Wely Bey-Bolland	3	—

Konversationsbücher von Connor.

2sprachig:

			M.	Pf.
Deutsch-Englisch	2.—	Englisch-Italienisch	2	—
Deutsch-Französisch	2.—	Englisch-Russisch	3	—
Deutsch-Italienisch	2.—	Englisch-Schwedisch	2	—
Deutsch-Portugiesisch	2.—	Englisch-Spanisch	2	—
Deutsch-Rumänisch	2.—	Französisch-Englisch	2	—
Deutsch-Russisch	3.—	Französisch-Italienisch	2	—
Deutsch-Schwedisch	2.—	Französisch-Portugiesisch	2	—
Deutsch-Spanisch	2.—	Französisch-Russisch	3	—
Deutsch-Türkisch	4.—	Französisch-Spanisch	2	—

3sprachig:

	M.	Pf.
Französisch-Deutsch-Englisch. 13. Aufl.	2	40

4sprachig:

	M.	Pf.
Französisch-Deutsch-Englisch-Italienisch	3	60

Ferner sind erschienen:

	M.	Pf.
Die richtige Aussprache des Musterdeutschen von Dr. E. Dannheißer. brosch.	—	50
Englische Handelskorrespondenz von H. Arendt. 2. Aufl.	2	—
Französische Sprachlehre für Handelsschulen von Dr. E. Dannheißer, Dr. G. Küffner und Ph. Offenmüller	2	40

Julius Groos in Heidelberg.

Methode Gaspey=Otto=Sauer.

	M.	Pf.
Kurze französische Grammatik von H. Runge	1	60
Italienische Kaufmännische Korrespondenz-Grammatik von Dannheisser und Sauer	4	80
Anleitung zu deutschen, französischen, englischen und italienischen Geschäftsbriefen von Oberholzer und Osmond. brosch.	—	80
Kleines spanisches Lesebuch für Handelsschulen von E. Ferrades und E. C. Fr. Langeheldt	2	—
German language by Becker	2	—
Spanish commercial correspondence by Arteaga	3	—
Langue **allemande** par Becker	2	—
Lengua **alemana** de Becker	2	—

„Solange Bellamys Zukunftsstaat noch nicht fertig ist, solange es noch Millionäre und Sozialdemokraten gibt, solange nicht jeder Schusterjunge mit akademischer Bildung ausgerüstet den ersten Schritt auf den Schauplatz seiner Wirksamkeit tut, so lange wird man auch noch Privatunterricht nötig haben. Da den Privatlehrer keine „pädagogischen Rücksichten“ fesseln, sollte man denken, die Wahl eines Lehrbuches könnte ihm nicht schwer fallen; heißt es doch, und mit Recht, daß jedes Buch gut sei, wenn nur der Lehrer etwas tauge. Aber die Zahl derjenigen, welche Grammatiken schreiben, vom seligen Ahn bis zu denen, die nur schreiben, um ihr Lichtlein nicht unter den Scheffel zu stellen, ist zu groß. Der Zweck ist doch lediglich, den Schüler baldmöglichst auf seine eigenen Füße zu stellen, d. h. den Lehrer entbehrlich zu machen, Zeit und Geld zu sparen. Da heißt es denn: „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen“, und deshalb soll hier ein Wort geredet werden für die Bücher nach der Methode Gaspey-Otto-Sauer, die im Verlage der Firma Julius Groos in Heidelberg erschienen sind. Auch in Schulen haben sich diese Bücher bewährt, aber für den Privatunterricht sind sie gerade unentbehrlich. Der Rahmen derselben enthält genau das, was ich oben beanspruchte, nicht zu viel und nicht zu wenig. Leicht faßlich sind die Kapitel so eingeteilt, daß sie sich von einer Stunde zur anderen bewältigen lassen, und dabei wird der Stoff in einer Weise bearbeitet, daß der Schüler alsbald zum Sprechen gelangt. Welch einen Erfolg diese Bücher haben, dafür spricht die immer wachsende Reichhaltigkeit des Verlags, der in verschiedenen Gruppen für Deutsche, Franzosen, Engländer, Italiener und Spanier nicht weniger als 64 Haupt- und Nebenwerke enthält, von denen ich selbst mit dem besten Erfolg benützte und benütze zum Unterricht für Deutsche: die französische Grammatik (24. Auflage), die englische (21. Auflage), die spanische, italienische, holländische und russische; für Engländer und Franzosen usw.: die deutsche Grammatik, ohne von den Nebenbüchern zu reden. Was man mit dieser Methode innerhalb 6—12 Monaten erzielen kann, ist ganz erstaunlich. Nach einem solchen Kursus muß der Schüler befähigt sein, sich in der betreffenden Handelskorrespondenz selbst fortzubilden.“

Auszug aus dem „Fränkischen Courier“.

Die Verlagsbuchhandlung ist fortwährend bemüht, den Cyklus ihrer Unterrichts-Werke nach allen Richtungen hin zu vervollständigen; eine Anzahl neuer Lehrbücher ist in Vorbereitung.

Die neuen Auflagen werden unablässig verbessert und auf der Höhe des Sprachstudiums erhalten.

Julius Groos in Heidelberg.

Urteile von Fachleuten über „Haberlands englische und französische Unterrichtsbriefe."

„Das neue Selbstunterrichtswerk in der englischen Sprache, herausgegeben von Herrn Prof. Dr. Thiergen unter Mitwirkung eines Engländers, Al. Clay, M. A., ist wie das analoge Werk von Toussaint-Langenscheidt in Briefe eingeteilt, die wieder in verschiedene Lektionen zerfallen. Um den Lernenden von Anfang an dauernd zu fesseln, sind zu den Lese- und Uebersetzungsübungen englische zusammenhängende Texte gewählt, die zunächst in die Geographie Englands und in das Kulturleben der Engländer einführen. Der Lesestoff ist leicht und bietet eine Fülle des Wissenswerten in schöner Abwechslung, so daß sicherlich steigendes Interesse beim Schüler erregt wird.

Die Hauptschwierigkeit beim ganzen ‚brieflichen' Unterricht bietet unzweifelhaft die Aussprache. Der Verfasser behandelt diese im Anschluß an das System der ‚Association phonétique internationale', das jetzt schon die weiteste Verbreitung gefunden hat. Die Art der Lautbezeichnung ist überaus prakitsch und leichtverständlich; und sicher wird der Schüler bald in der Lage sein, mit Hülfe der phonetischen Transskription sich ein anschauliches Bild von dem Lautwerte eines Wortes zu machen. Die phonetische Umschrift ist nicht interlinear dem Texte beigegeben, sondern sie steht als Kolonne für sich neben dem englischen Text, während die wörtliche deutsche Uebersetzung, parallel zu Text und Umschrift stehend, das letzte Drittel der Seite füllt. Die Dreiteilung ist entschieden von großem Vorteil. Der Lernende kann beim Einüben des Lesestücks unter lautem Lesen des englischen Textes leichter die Umschrift mit Hülfe eines Blattes oder eines Buches verdecken; er kann beim Durchlesen der Lautschrift besser den englischen Text reproduzieren und sich so in der englischen Rechtschreibung üben; und schließlich kann — da diese Unterrichtsbriefe, aus dem Anfangsunterricht wenigstens, Uebersetzungen in die fremde Sprache verbannen — die deutsche Uebersetzung bequem zu Rückübersetzungen verwendet werden. Der Schüler hat dabei den gegenüberstehenden englischen Text zur Kontrolle und vermag so leicht die Fehler seiner Arbeit zu verbessern.

Nach der Lese- und Uebersetzungs-übung folgt eine grammatische Lektion, in der die Regeln durch Beispiele aus dem vorhergehenden Lesestück belegt sind oder vom Lernenden [illegible] legt werden müssen. An kurzen Sätzen werden die elementar-gramma[illegible] tischen Stoffe veranschaulicht [illegible] die Regeln werden in leicht faßlicher Form gegeben.

Eine nächstfolgende Lektion [illegible] noch einmal den gesamten Wort[illegible] des Lesestücks zusammen. Natürlich muß der Schuler den erforderlichen Vorrat an Wörtern und Redewendungen im allgemeinen durch [illegible] und fleißiges Wiederholen sich [illegible] eignen suchen, und zwar werden Wörter am zweckmäßigsten nicht [illegible] sondern in Sätzen eingeübt, [illegible] und repetiert. Aber diejenige [illegible] verborum, die gelegentlich bei der Lektüre und bei sonstigen [illegible] erworben wird, ist eine unsichere [illegible] lückenhafte Masse. Aus diesem Grunde ist es gut zu helfen, [illegible] dem Lernenden noch einmal [illegible] Wortvorrat des letzten Lesestückes vor Augen geführt wird. [illegible] nächsten Kapitel, der ‚Conversation' wird der Inhalt des eben behandelten Lesestücks durch sorgfältig [illegible] wählte Fragen und Antworten [illegible] derholt; und so wird der [illegible] Lehrstoff dem Gedächtnis unau[illegible] lich eingeprägt. Auch alles, [illegible] vorher über Formenlehre der [illegible] Sprache und über ihre Sprach[illegible] gesagt worden war, wird durch [illegible] gaben und Fragen zum festen Be[illegible] des Lernenden gemacht.

Um schließlich auch die Dinge des täglichen Lebens nicht zu vernach[illegible] lässigen, und um die Briefe möglich[illegible] praktisch zu gestalten, sind [illegible] ‚Talks on every day life' gegeben, [illegible] so gewählt sind, daß sie alles [illegible] lichen Verkehr Notwendige [illegible] ßen. Der Wert dieser Briefe wird [illegible] durch um ein Bedeutendes [illegible] daß man die geläufigsten Wörter [illegible] Ausdrücke der Umgangssprache [illegible] rade in diesem Kapitel finden kann.

Die Uebermittelung des Unterrichts ohne einen Lehrer, nur durch [illegible] nannte ‚Briefe' wird immer [illegible] Schwierigkeiten bereiten; aber [illegible] die Methode dieser Briefe, früher [illegible] lerntes stetig zu wiederholen und [illegible] Neue mit dem Alten zu verknüpfen [illegible] wird die Lernarbeit [illegible]

Schüle
stehende
trolle und
seiner Ar

...biert. Soweit man bis jetzt über-
...hen kann, ist das vorliegende Werk
...ne sehr fleißige und tüchtige Arbeit,
... aus einer reichen Lehrtätigkeit
...vorgegangen ist. Es ist keine
...rage, daß durch den in diesen Brie-
...n gewonnenen Unterricht ein lern-
...ifriger Schüler mit festem Willen,
...duld und Ausdauer es zu einer vor-
...lichen Beherrschung der englischen
...rache bringen kann."

Dresden-N., den 7. März 1906.

Prof. Dr. Cossack.

„Wenn Sie glauben, daß sich mein
...teil über Ihre Briefe für die Ver-
...entlichung eignet, so habe ich
...rchaus nichts dagegen einzuwen-
..., denn ich wünsche Ihrem Werke
... weiteste Verbreitung, die es im
...llsten Maße verdient. Niemanden,
... mit Interesse die verschieden-
...rtigsten (und darunter sonderbar-
...en) Neuerscheinungen auf in Rede
...ehendem Gebiete verfolgt, kann es
...leichgültig sein, das Schlechte oder
...ch das Minderwertige, bloß des-
...lb, weil es bombastisch aufzutreten
...verstand, in aller Händen zu sehen,
...egen das Werk, das auf breitester
... erwuchs und gleich einem schö-
...n Baum, der, aus kleinem, aber rei-
...m Kern erwachsend, Tausende von
...urzelfasern in das umliegende Erd-
...ich streckte, um sich so auf uner-
...schütterlichem Untergrund fest zu
...ankern und gleichzeitig die zum
...eitlichen Wachstum erforderlichen
...ahrungssäfte zu verschaffen — von
... wilden Gestrüpp des (neusprach-
...chen) Urwaldes überwuchert, um-
...engt oder gar erstickt zu sehen. Mit
...gend einem andern Werk auch immer
...(gar von den besseren) man das
...re, noch werdende, vergleichen
..., es erscheint als das Haus, das
...f den Fels gebaut ward. Wie reich
...rnamentiert und zierlich arabeskiert
... die ‚Methode Haußer' dem Be-
...chauer entgegentritt, bei einem
...ndgang durch das Gebäude erhält
...er doch bald durch die ihm über-
...all entgegenstarrende Kahlheit und
... den Eindruck, daß er sich in
...ner unwirtlichen, öden, toten
...üste befindet: es fehlt hier so gut
... ganz die alles erst belebende
...ebensquelle der Seele und des Ge-
... — Wie zementfest gefügt auch
...Gestalte Toussaint-Langenscheidt sich
...Gebäude: bleiern schwer lasten
... die unförmlich massigen Mauern

auf dem wirtliche Behausung Suchen-
den und lassen ihn kaum zum freien
Atmen kommen. — Toussaint-Langen-
scheidt bringt dem Zöglinge (im
sprachlichen Elemente), statt der
leichten, graziösen, eleganten Bewe-
gungen der Rheintöchter, die festen,
vierschrötigen der Fafner und Fasolt
bei. — Und so könnte man alle an-
dern Gebäude dem geistigen Auge
vorüberführen (Schliemann, Meister-
schaft, Löwe, Dunker-Bell, von Teich-
mann ganz zu schweigen) überall
würden sich empfindliche Mängel und
Lücken zeigen: Ihr Werk allein hält
stand, und traulich allein ist es bei
Ihnen! — Und sollte um meine Re-
zension zur Empfehlung der Wohn-
lichkeit und Zweckmäßigkeit Ihres
sprachlichen Gebäudes etwas wenig-
stens beitragen, so würde mich das
Bewußtsein, durch Wegräumung des
Geringeren zu dem Ans-Licht-Gelangen
des Guten mitgewirkt zu haben, in-
nigst erfreuen. Sagt doch Goethe:
‚Man soll den Irrtum ausrotten, wann
und wo immer man ihn findet.' —
Ich freue mich auf den 2. Kursus."

Dr. Otto Keutel,

Oberlehrer a. d. II. Städt. Real-
schule zu Leipzig.

„Ich ergreife gern die Gelegenheit,
Ihnen kurz mein Urteil über die
französischen Unterrichts-
briefe mitzuteilen, obwohl ich der
Ansicht bin, daß, was ein einzelner
zur Empfehlung des Werkes sagen
kann, nicht viel bedeuten will. Die
beste Empfehlung für das Werk
sind, meiner Meinung nach, die Na-
men der beiden Verfasser, H. Mi-
chaelis und Paul Passy; denn diese
haben einen so guten Klang, daß in
ihnen allein schon praktische Brauch-
barkeit, wissenschaftliche Gründlich-
keit und Genauigkeit, feiner metho-
discher Aufbau und ideomatische Fär-
bung, also absolute Zuverlässigkeit
garantiert ist. Dies bewog mich ja
auch seinerzeit, ohne weiteres auf die
Briefe zu abonnieren. Meine Erwar-
tungen sind im vollsten Maße erfüllt,
ja, übertroffen worden, und mit Span-
nung erwarte ich jeden neuen Brief,
im vorherein schon gewiß der stets
interessanten Ausgestaltung der
einzelnen sprachlichen Materien. Man
hat seine helle Freude daran, wie hier
die psychologischen Fundamental-
gesetze der Ideenassociation, der Assi-
milation, der Analogie und des Kon-

trastes usw. in den Dienst des Sprachunterrichts gezogen und zur größtmöglichen Erleichterung für den Lernenden verwertet werden. Ueberhaupt scheint mir die bei jeder Gelegenheit dem Lernenden dargebotene Erleichterung ein großer Vorzug des Werkes zu sein. Wie hübsch sind unter anderen z. B. folgende Hülfeleistungen: S. 159, j'ai froid — ich habe (die Empfindung der) Kälte; S. 153, ma'tild pø tõ:be ma'lad (das Krankwerden ist gewissermaßen ein Herab*fallen* von der Höhe der Gesundheit); S. 174, *douter* ist verwandt mit *deux*, geradeso wie *zweifeln* verwandt ist mit *zwei*; und wie lehrreich und zugleich philosophisch interessant ist die Heranziehung des darwinistischen Gesetzes der sog. ‚mimicry' (S. 132, Angleichung = die Laute passen sich ihrer Umgebung an, gerade wie die Tier- und Pflanzenwelt (lə 'swɛ̃, aber ʒə bə'zwɛ̃)!

Geradezu als ein Meisterstück ist die Behandlung des Subjonctifs zu betrachten. — Ueber den unendlichen Vorteil, der den Briefen aus ihrer Basierung auf das phonetische Prinzip erwächst, auch nur ein einziges Wort zu verlieren, halte ich für völlig überflüssig. — Den Verfassern gebührt das *größte* Lob; sie werden mit ihren Briefen für das Selbststudium lebender Fremdsprachen alle andern ähnlichen Werke aus dem Felde schlagen.

Des Urteils über das *englische* Parallelwerk muß ich mich leider enthalten, da es mir sowohl für jetzt als auch für später an Zeit mangelt, mich dermaßen in das Werk zu vertiefen, daß ich ein *kompetentes* Urteil darüber abgeben könnte."

Dr. phil. Otto Keutel,
Realschuloberlehrer.
Leipzig-R., d. 23. Februar 1906.

„Ihre *französischen Unterrichtsbriefe, bearbeitet von Michaelis-Passy, sind das beste, was mir auf diesem Gebiete bekannt geworden ist. Das Werk steht auf der Höhe der heutigen Sprachunterrichtsmethodik*, indem es den Lernenden dazu führt, sich einen vortrefflich gewählten Text mittelst mannigfacher Durcharbeitung vollständig zu eigen zu machen, und zwar sowohl als geschriebene und gedruckte wie als gesprochene und gehörte Rede. Die absolute Zuverlässigkeit der dargebotenen Aussprache wird jedem Kundigen durch die Namen der beiden Herren Verfasser verbürgt, und *die zur Darstellung derselben verwandte Lautschrift ist die beste, die wir zurzeit haben — die der Association phonétique internationale (Maître Phonétique). So sind diese Briefe aufs wärmste zu empfehlen*, und nicht nur vollständigen Anfängern, sondern auch solchen, die aus etwaigem Unterricht weiter nichts mitgenommen haben als eine [illegible] brauchbare Aussprache und die Fähigkeit, französische Bücher zu lesen, von denen aber Studien oder praktisches Leben eine bessere und vollständigere Sprachbeherrschung verlangen. Doch wohlverstanden — ohne [illegible] Fleiß geht es auch bei einer so vorzüglichen Methode wie der der vorliegenden Briefe nicht ab!"

Dr. H. Klinghardt,
Prof. am kgl. Realgymnasium
zu Rendsburg (Holstein).
Rendsburg, d. 3. Okt. 190[illegible]

„Nachdem ich die ersten 10 Briefe gründlich durchgearbeitet habe und sich mein Urteil über sie geklärt hat, erlaube ich mir Ihnen nunmehr folgendes mitzuteilen:

Die Erklärung der sprachlichen Laute und ihre in den Unterrichtsbriefen zur Anwendung gebrachte Darstellung nach dem System des Weltlautschriftvereins halte ich für *äußerst praktisch und zweckentsprechend. Sie gibt klare, leicht übersehbare Wortbilder und führt tatsächlich zu einer lautreinen, korrekten Aussprache des fremden Idioms.*

Der Stoff der Lese- und Uebersetzungsübungen ist interessant und glücklich gewählt. Es ist jedenfalls ein richtiger Gedanke, dem Lernenden ein möglichst genaues Bild des Landes zu geben, dessen Sprache er sich anzueignen im Begriffe steht. Zugleich wird dabei eine große Zahl [illegible] lischer Eigennahmen, deren Aussprache ja bekanntlich recht [illegible] liche Schwierigkeiten bietet, [illegible] mühelos zum festen Besitz [illegible] Schülers.

Ebenso ist der Stoff der Gespräche aus dem täglichen Leben wirklich lebenswahr.

Die Beigabe englischer Volks- und Nationalgesänge, deren Kenntnis für den sich im fremden Lande Bewegenden tatsächlich unerläßlich ist, habe ich mit großer Freude begrüßt.

Was die Anordnung und Behandlung des grammatischen Stoffes betrifft, so kann ich konstatieren, daß mir bis auf die weiter unten aufgeführten wenigen Punkte Unklarheiten in Fassung der Regeln nicht aufgefallen sind, und daß ich diese Art der Behandlung grammatischer Erscheinungen für durchaus zweckmäßig halte. Besonders dankbar bin ich dem Verfasser für die Aufnahme des Kapitels über die Lautverschiebung, das den Englischlernenden äußerst wertvolle Aufschlüsse über die Gesetze gibt, nach denen die Umbildung der Wörter vorsichgegangen ist.

Ich bin überzeugt, daß Sie sich durch die Herausgabe der Unterrichtsbriefe den Dank vieler Landsleute erwerben werden, die gleich mir in diesen Briefen ein ausgezeichnetes Hilfsmittel zur Erlernung der englischen Sprache erblicken dürften."

O. Müller,

Lehrer an der deutschen Realschule zu Konstantinopel.

„Sie baten mich, ein Urteil über die Unterrichtsbriefe abzugeben. Ich will meine Erfahrungen gern mitteilen.

Der eine Verfasser, Herr Dr. P. Passy, ist hinlänglich bekannt; es hieße Eulen nach Athen tragen, wollte man das Werk, das ihn zum Mitarbeiter hat, loben. Vor allem ist es meiner Meinung nach von eminenter Wichtigkeit, daß die richtige Aussprache vermittelt wird durch die Lautschrift, den Zeichen des Lautsystems. Mir war selbstredend die Phonetik bekannt, doch hat mir die klare, schlichte Darstellung im Vorkursus Freude gemacht. Ob es freilich zweckmäßig ist, die Lautschrift so in den Vordergrund zu rücken, wie es in Ihren Briefen geschieht, darüber ließe sich vielleicht streiten.

Besonders interessant sind die [illegible]erläuterungen. Da sind die Lautzeichen so recht am Platze! Das Heranziehen von Wortfamilien in dem bescheidenen Umfange gefällt mir gut.

Der Teil Grammatik ist vorzüglich. Dem Stoffe ist viel von seiner Sprödigkeit genommen durch die verständigen Verbindungen, in denen die Verben bei der Konjugation eingeübt werden.

Mein Urteil, wie auch das Urteil verschiedener Herren, die des Französischen durchaus mächtig sind, lautet dahin, daß in den Unterrichtsbriefen ein Werk geschaffen ist, das jedem auf sich Angewiesenen warm empfohlen werden kann."

Hülsmann,

Lehrer am Realgymnasium.

Witten, den 18. März 1906.

„Es ist mir anfangs schwer geworden, andere Unterrichtsbriefe als die Toussaint-Langenscheidtschen, nach denen ich mich zum Mittelschullehrerexamen vorbereitet habe, als mit diesen gleichwertig oder gar besser anzuerkennen. Je mehr ich mich aber mit Ihren Briefen beschäftigte, je mehr erlangte ich die Ueberzeugung, daß dieselben ein **großartig angelegtes Werk** sind. Besonders hat mir die gewählte **Aussprachebezeichnung**, die Durcharbeitung des **Textes**, die man als erschöpfend bezeichnen muß und die **Behandlung der Grammatik** zugesagt. **Ich halte die Briefe zur Vorbereitung auf die Mittelschullehrerprüfung für ausgezeichnet.**

G. Adloff, Realschullehrer.

Königsberg i. Pr., 23. Sept. 06.

„Die Unterrichtsbriefe im Englischen und Französischen, die unter dem Namen ‚Haberlands Unterrichtsbriefe für das Selbststudium lebender Fremdsprachen usw.', im Verlage des Herrn E. Haberland in Leipzig jetzt erscheinen, bieten ohne Zweifel ein ganz vorzügliches Mittel, um die betreffenden Sprachen mit dem besten Erfolge zu erlernen. Die Aussprachebezeichnung des Weltlautschriftvereins ist genau und praktisch, und da die Lese- und Uebersetzungsübungen so gewählt sind, daß sie das Land der zu erlernenden Sprache durch Lesestücke und Gespräche zum Gegenstand der Besprechung machen, so lernt man gleichzeitig Sprache, Land und Volk kennen, was ja von besonderer Wichtigkeit ist.

Ich bin mit der Methode sehr zu-

frieden und kann die Unterrichtsbriefe aufs wärmste empfehlen."

Oestersund (Schweden), den 17. März 1906.

Carl Svensson,
Lehrer der Handelswissenschaften.

Ihnen ein erschöpfendes Urteil im Rahmen eines Briefes mitzuteilen, ist nicht gut angängig: zu viel wäre zu erwähnen. Ich begnüge mich, nur einige wenige von den vielen Vorzügen hervorzuheben, die das Michaelis-Passy'sche Werk meiner Meinung nach auszeichnen:

Da ist zunächst die phonetisch treue Fixierung der Texte: die einzige Möglichkeit, dem Autodidakten die lebendige Sprache des Lehrers einigermaßen zu ersetzen. Daß die von Forschern wie Sweet, Viëtor usw. seit langem bevorzugte Lautschrift der Association phonétique gewählt wurde, zeichnet das Werk besonders vor den Toussaint-Langenscheidt'schen Briefen aus, die eine Umschrift in deutsche Laute bevorzugen, wobei eine Fülle von Ungenauigkeiten unterläuft und nur ein Ungefähr zustande kommt.

Von der feinsinnigen und gewissenhaften Art, auf welcher dann von der gesprochenen Rede aus tausend Fäden zu dem literarischen Bilde der Rede und Erzählung, dem geschriebenen Texte, der historisch gewordenen Schreibung hingeschlagen werden, von der Herausarbeitung der lautlichen Regeln, der trefflichen Anleitung zur selbständigen Erarbeitung des Verständnisses der grammatischen und syntaktischen Erscheinungen aus dem lebendigen Zusammenhang der Rede selbst, nicht von dem nur lose im Gedächtnis haftenden Anker abstrakter Regeln aus usw. wäre gar vieles zu sagen: aber das haben schließlich auch andere neuere, die Resultate der neusprachlichen Reform verwertende Unterrichtswerke aufzuweisen, wenn auch nicht in dieser stetigen, durchdringenden und bis in alle Einzelverästelungen der Sprache dringenden Behandlungsart.

Was jedoch Ihre Briefe auszeichnet, ist die anziehende Art und Weise, auf welche neben dem rein sprachlichen und Hand in Hand mit ihm das literarische Interesse befriedigt wird. Nicht nur werden gleich im ersten Kursus literarisch vollwertige Te[illegible] nicht, wie sonst üblich, [illegible] sammengestellte, tote und nicht [illegible] nisch gewachsene sog. „[illegible] texte" zu Grunde gelegt; Kursus [illegible] führt auch besonders in [illegible] Literatur ein, und das ist für [illegible] Unterrichtswerk ein trefflicher [illegible] danke. Der Lyrikbrief (25) z. B. [illegible] fein und geschickt zusammenge[illegible]. Nur die modernen Novelli[illegible] nen mir etwas zu kurz gekommen [illegible] Theuriet, Bourget, Maupassant [illegible] fehlen: Anatole France als [illegible] ceir kommt wohl noch? Mistral [illegible] vielleicht etwas eingeschränkt [illegible] den können! Aber sonst befried[illegible] Kursus II in allem durchaus. [illegible] 32 besonders scheint mir gerade[illegible] pädagogisches Meisterwerk. W[illegible] in einem Unterrichtswerke auf [illegible] knappem Raum ein so reizvolles [illegible] torisch, literarisch, kulturh[illegible] risch förderndes Bildchen der [illegible] zösischen Revolution und der [illegible] zeit gegeben wie hier? Das [illegible] mir der Hauptvorzug des Werkes [illegible] bleibt nicht stehen bei der technisch[illegible] Behandlung der Sprache, sondern [illegible] leitet an zum Erfassen des [illegible] und natürlichen Lebens des [illegible] Volkes. Und das ist doch schließ[illegible] das Beste, was uns das Studium [illegible] fremden Sprache geben kann [illegible] wir einem Volke in das Herz [illegible] lernen.

Düsseldorf, 31. VII. 1907.

Dr. Paul Wüst,
Oberlehrer am Ref.-Realgymnas[illegible]

„Schon jetzt aber spre[illegible] ich meine Freude au[illegible] (englischen) Unterricht[illegible] kennen gelernt zu ha[illegible] indem sie zweifellos [illegible] Beste darstellen, was [illegible] heute auf diesem Gebie[illegible] gibt."

Paul Mütze, Realschullehrer.
Hamburg, 3. Mai 1907.

„Ich möchte bei dieser Gelegen[illegible] nicht unterlassen zu erwähnen, [illegible] mir Ihre englischen Unterrichtsbri[illegible] sehr gut gefallen. Ich habe [illegible] mancherlei Hülfsmittel zum Stud[illegible] der englischen Sprache benutzt [illegible] wurde schließlich durch den Ruf, [illegible] der Name des Prof. Thiergen [illegible] Ihre Briefe aufmerksam. Sie [illegible] gerade das, was ich mir schon [illegible]

das
fried.
gleic

erachte. Diese Methode der Sprachvermittlung ist, besonders was Aneignung des Wortschatzes, Erweckung des Sprachgefühls und Erzielung einer guten Aussprache betrifft, ganz einfach ideal."

H. Häusler, Gemeindeschullehrer.

Zehlendorf-Wannseebahn, 29. März 1907.

„Ihre Unterrichtsbriefe, die mir bis jetzt zugegangen sind, übertreffen alle meine Erwartungen."

Lauba O.-L., den 2. März 1907.

Arthur Schwarz, Lehrer.

„Mit vielem Vergnügen habe ich nun bereits den 1. Kursus Ihrer Französischen Unterrichtsbriefe angesehen. Mit ihrer Ausscheidung des Ueberflüssigen und ihrer Betonung der gesprochenen Sprache erscheinen sie mir als das Beste, was ich bis jetzt an solchen Unternehmungen gesehen habe."

Kattowitz (O.-S.), d. 28. IV. 06.

Dr. M. Goldschmidt.

„Die französischen Unterrichtsbriefe von Michaelis-Passy sind ein pädagogisches Meisterwerk."

Ueberlingen, d. 15. IX. 1906.

K. Tschamber, Reallehrer.

„Ohne Zweifel werden die englischen Unterichtsbriefe von Thiergen-Day und die französischen von Michaelis-Passy ihren guten Weg nehmen. Ich stelle sie hoch über die seinerzeit epochemachenden Toussaint-Langenscheidt'schen Briefe."

Jüterbog, d. 14. Juli 1906.

W. Hoffmann, Rektor.

Letzten Spätsommer arbeitete ich versuchsweise mit meiner Tochter die im Verlag von E. Haberland erschienenen 7 ersten französischen Unterrichtsbriefe von Rektor H. Michaelis und Prof. Paul Passy durch und fand dieselben in jeder Hinsicht vorzüglich. Meine Tochter ging dann nach Kurzel und brachte in französischer Aussprache die Zensur ‚recht gut' nach Hause.

Waldhambach, Elsaß.

J. Spieser, Pfarrer.

„Durch freundliche Uebersendung des I. Kursus Ihrer französischen Unterrichtsbriefe haben Sie mir eine ebensogroße Freude als Ueberraschung bereitet, letztere, weil das Werk soviel Arbeit, Zeit, Mühe und Sorgfalt erfordert hat, daß es von einem amtlich beschäftigten Mann nur unter der größten Hingabe und Selbstverleugnung bewältigt werden konnte, erstere, weil ich bezeugen darf, die Briefe sind mit so großer Sachkenntnis, so feinem Geschick und so weitgehender Ansicht angelegt, daß es als wohlgelungen bezeichnet werden muß. Die unsägliche Mühe und Sorgfalt erblicke ich zunächst in der phonetischen Transkription, die ja ungeheure Aufmerksamkeit erfordert, und wenn sie so klar ausfallen soll, wie dies bei Ihnen der Fall ist, nur von Männern besorgt werden kann, die sich deren Pflege zur Lebensaufgabe gemacht haben. Ich habe Versuche gemacht und gefunden, daß sie eine äußerst zuverlässige Wiedergabe der nationalen Aussprache bietet — wie dies ja mit dem System des ‚M. ph.' nicht anders sein konnte. Klug war es, die Umschrift nicht darunter, sondern anfangs (§ 64 ff.) allein und dann daneben zu geben; das Auge wird so weniger beschäftigt und mehr gesammelt. Zwar wird der minder Begabte, insbesondere der Ungeduldige anfangs vor den umfangreichen theoretischen Ausführungen zurückschrecken, doch nach und nach — besonders durch die sachgemäß und geschickt gestellten Fragen — wird er bald Herr der Sache werden, und dann ist sein Gewinn und Genuß um so größer.

Ebenso glücklich sind Sie in der Wahl des Stoffes gewesen; zunächst wird der ‚bon camarade' ein solcher lusterregender Freund sein und ‚la joie fait peur' ist mindestens ebenso spannend wie ‚Attala', ohne die Schwierigkeiten dieses auch zu langen Romanes. Und dann! Wie haben Sie es verstanden, durch Heranziehung und kluge Benutzung aller nur dem bewährten praktischen Schulmanne bekannter Mittel — Klarlegung der grammatischen Verhältnisse, Einprägung des Vokabelschatzes durch Heranziehung bekannter Fremdwörter, Einfügung von Sprichwörtern, interessante Konversation, Zusammenfassungen, Aufsätze usw. — dies

Studium leicht, fruchtbar und anregend zu gestalten! Ich vermag bisher nicht zu unterscheiden und zu entscheiden, wie sich die Teilung der Arbeit vollzogen hat, insbesondere inwieweit Ihr Freund Passy mit geholfen hat, soviel aber darf ich behaupten: ‚Das Lehrgeschick des deutschen Schulmeisters ist überall ersichtlich und wird die gebührende Anerkennung finden."

Zerbst, den 2. Juni 1906.

Rektor **Otto Wendt.**

„Die lange Verzögerung meiner Antwort auf Ihre freundliche Zusendung der engl. Unterrichtsbriefe von Thiergen wollen Sie einem stark beschäftigten Manne zugute halten, der leider nicht immer Zeit findet, das auszuführen, was er möchte.

Ich darf Ihnen aber die Versicherung geben, daß das Werk meinen ganzen Beifall findet. Es verrät überall nicht nur den feinen Kenner der Sprache, sondern auch den erfahrenen und gewitzten Pädagogen, der auf der Höhe innerer moderner Erkenntnis steht und es in trefflicher Weise versteht, dem Lernenden ein wirklich gediegenes Material zu vermitteln, in überaus zweckmäßiger und praktischer Darstellung. Für das Selbststudium hatte ich bisher immer die Toussaint-Langenscheidtschen Briefe für das Englische empfohlen, die ja gewiß eine sehr tüchtige Leistung sind. Ich stehe aber nicht an zu erklären, daß die Thiergenschen Briefe den heutigen Anforderungen, die an ein Werk derart zu stellen sind, doch noch in höherem Maße entsprechen und gebe ihnen dabei unbedenklich den Vorzug."

Indem ich Ihnen aufrichtig Glück wünsche zur Erwerbung dieser Verlagsartikel, zeichne ich

in vorzüglicher Hochachtung

Prof. Dr. Martin Hartmann.

Leipzig, 20. Mai 1907.

„Ich habe Herrn Prof. P. Passy, sowie Herrn Rektor Michaelis meinen Dank und meine Anerkennung ausgesprochen und benutze nun die Gelegenheit, Ihnen zu sagen, daß Sie auch mich zu den begeisterten Freunden des trefflichen Werkes rechnen dürfen. Ich habe es bereits im vorigen Jahre in meinem ‚Echo littéraire' warm empfohlen. Die phonetische Abhandlung im ersten Briefe ist ganz vorzüglich gelungen; und auch in den übrigen Teilen steht das Buch wissenschaftlich und methodisch ganz auf der Höhe und sticht vorteilhaft ab von ähnlichen Unternehmungen. Es hat für den Leser entschieden etwas Einschmeichelndes."

Wiesbaden, 24. Mai 1907.

Dr. Ph. Roßmann.

„Haberlands französische Unterrichtsbriefe — bearbeitet von Rektor H. Michaelis und Professor Dr. Passy — kann ich in Uebereinstimmung mit mehreren meiner Amtsgenossen auch den Lehrern des Französichen an höheren Schulen bestens empfehlen. Ein glücklich gewählter Lesestoff, eine geistreiche Lehrweise, die die Vorzüge des neuen Verfahrens mit denen des älteren verbindet, eine Fülle feiner Bemerkungen zur Wort- und Stammkunde, Sprach- und Stillehre machen dieses Werk zu einer Fundgrube, aus der auch ein erfahrener Schulmann reiche Belehrung schöpfen kann."

Ludwigsburg, d. 4. Juni 1907.

K. Erbe, Gymnasialdirektor.

Urteile der Presse über „Haberlands englische und französische Unterrichtsbriefe."

Allgemeine deutsche Lehrerzeitung 58. Jahrgang. Nr. 31 vom 3. VIII. 1906:

Im Verlage von E. Haberland, Leipzig, sind vor kurzer Zeit zwei Unterrichtswerke erschienen, die es sich zur Aufgabe machen, den Lernenden die Kenntnis der beiden wichtigsten lebenden Fremdsprachen auf autodidaktischem Wege zu vermitteln. Es handelt sich um englische und französische Unterrichtsbriefe. Die ersteren sind verfaßt von Professor Dr. Thiergen, Dresden, und A. Clay, M. A., die letzteren von Rektor H. Michaelis und Professor Dr. P. Passy in Bourg-la-Reine. —

Die beiden letzten Jahrzehnte haben eine ganze Reihe neusprachlicher Unterrichtswerke zutage gefördert, Werke, die vor allen Dingen mit der alten Uebersetzungsmethode gebrochen und den Schwerpunkt auf das Sprechen der Sprache gelegt haben. Die anfängliche Meinung der Reformer des neusprachlichen Unterrichts, daß man der Grammatik bei der Erlernung einer Fremdsprache nicht bedürfe, hat sich nicht lange aufrecht erhalten können. Wohl die meisten Neusprachler sind heute darin einig, daß die Grammatik ein überaus wichtiger Faktor bei dem Studium einer Sprache ist, daß sie nicht zu entbehren ist, wo es sich darum handelt, den Schüler in das Wesen der Sprache einzuführen und ihn zu befähigen, die großen Geisteswerke der Franzosen und Engländer zu erfassen und zu verstehen. Eine Fremdsprache ohne Grammatik wird papageienhaftes Plappern, nicht imstande, sich über eine Reihe banaler Phrasen zu erheben.

Die Durchsicht der beiden in Frage stehenden Werke zeigt, daß ihre Verfasser die Grammatik als einen der Grundsteine im Gebäude des neusprachlichen Unterrichts betrachten. Da das Studium der Unterrichtsbriefe auch denen ermöglicht werden soll, die keine besondere grammatische Schulung genossen haben, so wird von Anfang an Wert darauf gelegt, das etwa Fehlende in knapper und sachlicher Weise zu vermitteln.

Es ist nicht der Zweck dieser Zeilen, den formalen Bildungswert der neueren Sprachen zu erörtern, erwähnt sei nur, daß die Ansprüche der Zeit, der Wechselverkehr der Völker auf den Gebieten der Wissenschaft und des Handels es heute nahezu unerläßlich für jeden Gebildeten machen, sich einige Kenntnisse in der einen oder anderen Fremdsprache anzueignen. Die Freude, nach fleißigem Studium die Schranke fallen zu sehen, die einem das Verständnis eines englischen oder französischen Buches verschloß, ist eine reiche Entschädigung für alle aufgewendete Zeit und Mühe. Aber das ist nicht alles!

Fast jede Reise bringt uns in Berührung mit Ausländern. Man hört Englisch an Bord fast jedes Rheindampfers, Französisch in den meisten Hotels der Schweiz. Wer diese Gelegenheit benutzt, fremdsprachliche Kenntnisse zu erproben und die Genugtuung empfunden hat, verstanden zu haben und verstanden zu werden, wird mit mir einig darin sein, daß d i e s e Reiseerinnerungen mit zu den glücklichsten zählen. Damit hebt sich auch der Schlagbaum, der dich nötigte, an den Grenzen Frankreichs oder Englands Halt zu machen, es ist dir vergönnt, eine neue Welt zu betreten, die Bewohner derselben kennen und schätzen, ihre Leistungen würdigen zu lernen.

Nicht jedem aber ist es vergönnt, seine ersten Schritte von einer mademoiselle de pure sang oder einer trueborn English lady geleitet zu sehen,

nicht jedem gestatten die Verhältnisse, eine Unterrichtsanstalt zu besuchen, die der Erlernung der neueren Sprachen einen genügend breiten Raum gewährt. Oft kommt es vor, daß jemand mit keinen oder zu geringen fremdsprachlichen Kenntnissen ins Leben gestellt wird, das nun vielleicht diese Kenntnisse von ihm fordert oder vom Besitze derselben sein Vorwärtskommen abhängig macht. Was tun, um das Versäumte nachzuholen? Gute Privatstunden kosten viel Geld, und an vielen Orten sind sie überhaupt nicht zu haben.

Einen Retter gab es bisher in der Not: Toussaint-Langenscheidts Unterrichtsbriefe. Fünf Jahrzehnte vollenden sich in diesem Jahre, daß dieses Werk reichen Segen gespendet hat, und die Zahl seiner Auflagen beweist zur genüge, daß es ein Bedürfnis war. Tausenden ist es zum Retter geworden! Hut darum ab! vor einem Werke, dessen Vorzüge so groß und mannigfach sind, vor einem Werke, bei dem man nicht weiß, ob man den Bienenfleiß seiner Schöpfer oder deren schier grenzenloses Wissen mehr bewundern soll, Hut ab! vor einem Werke, das so viele Jahre hindurch seinen hervorragenden Platz unbestritten behaupten konnte. Toussaint-Langenscheidt läßt einen wohl in keinem Falle im Stich, und selbst derjenige, der über wirklich gediegene Kenntnisse verfügt, wird in diesem Werke neue Anregungen und ihm noch unbekannte Feinheiten finden. Leider ist aber diese teilweise geradezu verwirrende Gründlichkeit auf Kosten der praktischen Uebungen geschehen, die entschieden einen zu kleinen Raum in dem Werke einnehmen. Und dann — welch' gewaltige Energie fordert nicht diese Gründlichkeit! Dreimal Energie muß der besitzen, der das Studium des Werkes zum erfolgreichen Abschluß bringen will. Nun gehört ja Energie zu jedem Studium und zum Sprachstudium ganz besonders, aber das Durchblättern einiger antiquarischer Exemplare der Toussaint-Langenscheidtschen Briefe — die ersten 3 bis 6 vielbenutzten, vieldurchblätterten Hefte, die mit der Nummer der Lektion wachsende Weiße und die keusche Unberührtheit der letzten Briefe — zeigt zur genüge, daß mehr als Durchschnittsenergie dazu gehört, das Studium des Werkes zum glücklichen Ende zu führen. Glücklich der, der es vermag — il y en a —, aber ich glaube, deren sind nicht viele!

Erwägungen dieser oder ähnlicher Art mögen wohl die Veranlassung gewesen sein, die zur Abfassung der oben genannten Unterrichtsbriefe geführt hat.

Das englische Unterrichtswerk von Thiergen-Clay und das französische von Michaelis-Passy machen die großen Fortschritte, die im Laufe der letzten Jahre auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichts gemacht worden sind, dem autodidaktischen Studium nutzbar. Auf jeder Seite tragen diese beiden Werke den Stempel reicher Erfahrung — ich möchte sie einen verjüngten Toussaint-Langenscheidt nennen, der die Mängel abgestreift hat, die jenem noch anhafteten.

Die folgenden Zeilen mögen in kurzen Umrissen einen Ueberblick über Inhalt und Lehrgang der beiden Werke geben.

Wie schon gesagt, entstammt das englische Unterrichtswerk der Feder Thiergen-Clays. Die Mitarbeit Thiergens, dessen methodisches Geschick aus seiner „Grammatik der englischen Sprache", seiner „Oberstufe", seiner „Methodik des neuphilologischen Unterrichts" klar zutage tritt, und dessen sprachliches Können aus der vorzüglichen schulmännischen Kommentierung von "A Christmas Carol", "the Lady of the Lake", "Macbeth", "King Richard III", "the Life of Nelson" usw. zur genüge hervorgeht, ließ von Anfang an etwas Vortreffliches erwarten.

Dieses Werk, wie auch das französische, gliedert sich in zwei Kurse zu je 20 Briefen. Die ersten Kurse liegen nun fertig vor, während das Erscheinen der zweiten zu Anfang nächsten Jahres zu erwarten steht.

Die erschienenen Kurse zeigen, daß wir ein Werk vor uns haben, das nicht verfehlen wird, reichen Segen zu stiften.

Die englische Sprache gilt gewöhnlich als ein Ideom, dessen Erlernung sich nicht allzugroße Hemmnisse entgegenstellen. Diese geringere Schwierigkeit wird freilich durch die Kompliziertheit der englischen Aussprache bedeutend beschränkt. Die vorliegenden Unterrichtsbriefe haben jedoch diese Schwierigkeit dadurch auf ein

Minimum beschränkt, daß sie die Vokabeln sowohl als auch die Texte der Uebungsstücke in der besten Lautschrift wiedergeben, die das Studium der Lautphysiologie bisher hervorgebracht hat. Es handelt sich um die Lautschrift der Association phonétique internationale, mit deren Hülfe man imstande ist, auch die feinsten Schattierungen der Aussprache widerzuspiegeln.

Da es sich um Selbstunterricht handelt, konnte auf die phonetische Darstellung der Aussprache nicht verzichtet werden. Dieselbe ist so meisterhaft, daß sie zur richtigen lautlichen Widergabe der Worte führen muß. Zu empfehlen wäre hier vielleicht, daß man, nachdem man imstande ist, das Wort richtig auszusprechen, beim Wiederholen der Vokabeln usw. das Auge fest auf das englische Wort, nicht auf die Darstellung seiner Aussprache heftet, damit keine Unsicherheit in der Orthographie eintritt. Gleich von Anfang an legt Thiergen den Schwerpunkt auf die richtige Bildung des l, r und th, die Steine des Anstoßes der englischen Sprache, von größter Wichtigkeit aber darum, weil durch dieselben diese Sprache ihren besonderen Akzent erhält.

Epochemachend wird das Werk vor allen Dingen dadurch, daß es das Wissenschaftliche mit dem Praktischen in harmonische Verbindung bringt, daß es das Alte, das sich bewährt hat, festhält und in das Neue einfügt, das befruchtend auf den neusprachlichen Unterricht gewirkt hat.

Im Mittelpunkte jeder Lektion steht das Lesestück; alle Uebungen gliedern sich harmonisch und planmäßig an dasselbe an. Die Frage der Stoffauswahl ist überaus glücklich gelöst und dem Verfasser gebührt das Verdienst, Stücke ausgewählt zu haben, die, indem sie das Interesse fesseln, den Wortschatz des Lernenden erweitern und neue grammatische Regeln seiner Kenntnis erschließen. Die Behandlung des Lesestückes gleicht einem Flusse, der sich lebenspendend durch das Werk hindurchschlängelt und in dem sich, Bächen gleich, alle Uebungen vereinigen. Die Erfahrung hat gelehrt, daß die Anlehnung an das Lesestück das einzige Mittel ist, befriedigende Erfolge zu erzielen.

Von Anfang an stellt uns das Werk in das Land der Sprache selbst, was folgende Ueberschriften dartun mögen: Die britischen Inseln, die Flüsse Englands, seine Seen, Grafschaften und Bevölkerung, London, die Insel Man, Feuerung, Eisen und andere Metalle, Mineralien, Englands Industrie, sein Handel, seine Kanäle, Eisenbahnen usw. An der Hand der Uebungsstücke wird die Grammatik entwickelt, immer planmäßig vorwärts schreitend, mit festem Blick auf das Endziel: Gründliche Kenntnis der englischen Sprache. Fragen und Antworten im Anschluß an das Lesestück dienen zur Einprägung des gelesenen Stoffes und zur Erwerbung der Sprechfertigkeit. Der letzteren dienen auch die "Talks on Every Day Life", Plaudereien über Dinge aus dem täglichen Leben, die den Studierenden mit der Sprache vertraut machen sollen, der er im täglichen Leben bedarf. Unter anderen Ueberschriften finden wir: Gespräche bei Tisch, Einkäufe, Karten- und Schachspiel, Besuch des Hydeparks, der Tower, die Parlamentsgebäude, die englische Speisekarte, im Omnibus, in der Untergrundbahn usw. Wer sich die in den "Talks on Every Day Life" vorkommenden Vokabeln und Redewendungen zu eigen gemacht hat, kann ruhig sein Bündel schnüren und ohne Herzklopfen nach den grünen Gestaden von Old England segeln, dem "precious stone set in the silver sea", ohne fürchten zu müssen, daß bei den ersten Worten, die er an einen Vertreter John Bulls richtet, sich dessen glattrasierte Oberlippe schalkhaft kräuselt, und er sich mit einem I can't understand achselzuckend von ihm wendet.

Die Vorzüge des Thiergenschen Werkes sind so ins Auge springend, daß derjenige, der die englische Sprache erlernen oder bereits vorhandene Kenntnisse vertiefen will, nicht besser tun kann, als seine Studien an der Hand dieses Werkes zu machen. Bei energischer Arbeit — die Voraussetzung derselben wird nicht verschwiegen — wird er des Erfolges sicher sein. —

Das französische Unterrichtswerk von Michaelis-Passy, dessen Anlage dem vorgenannten ungefähr entspricht, baut sich im wesentlichen auf denselben methodischen Grund-

sätzen wie das vorige auf. Sein Ziel ist ebenfalls die möglichst vollständige Beherrschung der Fremdsprache in Wort und Schrift. Der Weg zur Erreichung dieses Zieles ist hier ungefähr der gleiche; auch hier steht das Lesestück im Mittelpunkt jeder Lektion. Bereits der erste Brief führt den Lernenden nach Frankreich, indem den Uebungen das reizende kleine Lustspiel „La joie fait peur" par Madame de Girardin zugrunde gelegt wird. Durch seinen fesselnden Inhalt ist dieses Stück ausgezeichnet geeignet, das Interesse des Studierenden wach zu halten, und sein Text, der fast ausschließlich aus Rede und Gegenrede besteht, ist wie geschaffen, in den Dienst des brieflichen Selbststudiums gestellt zu werden. Durch gründliche Durcharbeitung des Textes in Frage und Antwort, planmäßige Erläuterungen und schriftliche Wiedergabe des Gelesenen wird der Stoff allseitig durchdrungen und angeeignet. Es unterliegt keinem Zweifel, daß der, welcher sich die schriftliche Wiedergabe des Gelesenen von Anfang an angelegen sein läßt, zu einem korrekten französischen Stil gelangen wird, zu einem Stil, der nicht auf fast jeder Zeile einen ins Französische übersetzten Germanismus enthält.

Gemäß dem schon von Herder ausgesprochenen Satze, „daß man Grammatik aus der Sprache, nicht Sprache aus der Grammatik" lernt, werden auch in diesem Werke die grammatischen Regeln zum größten Teile aus den im Texte vorhandenen Beispielen abgeleitet.

Der Erlernung der Umgangssprache dient ferner die Beschreibung der Reise eines Deutschen nach Paris, wobei die Verfasser ausreichend Gelegenheit finden, den Studierenden mit allem bekannt zu machen, was für einen späteren Aufenthalt in Frankreich notwendig ist. Abschnitte aus der Tagespresse, Rätsel, Sprüche, einige Lieder usw. dienen zur Wachhaltung und Belebung des Interesses und zur Erprobung der erlangten Fertigkeit.

Die Aussprachebezeichnung ist hier dieselbe wie im vorerwähnten Werke, und das von mir bei der Besprechung desselben Gesagte gilt auch hier.

Der Lernende kann sich der Führung des Buches vollständig überlassen; es ist gleich einem Lehrer, der ihn nie im Stiche läßt und ihn durch alle Klippen und Fährnisse sicher hindurchbringt. Die in einem Briefe gestellten Aufgaben und Fragen werden im folgenden gelöst und beantwortet, so daß man sich stets selbst kontrollieren kann.

Obgleich die Verfasser erfolgreich tätig gewesen sind, die Schwierigkeiten auf das Mindestmaß zu beschränken, so gilt doch auch hier das alte Wort: Ohne Fleiß kein Preis, aber auch das französische: A force de forger on devient forgeron — nun, vor der rechten Schmiede sind wir hier.

Beide Werke sind so abgefaßt, daß sie die Studierenden befähigen, nach guter Durcharbeitung des I. Kurses die Einjährig-Freiwilligen-Prüfung abzulegen. Die noch im Druck befindlichen II. Kurse stellen sich die Aufgabe, die Lernenden so weit zu fördern, daß sie — nach gründlicher Durcharbeitung dieses Teiles und der in den Briefen namhaft gemachten Werke — das Abiturientenexamen an einer 9klassigen Anstalt (Realgymnasium oder Oberrealschule) absolvieren können. Ein Auslandsaufenthalt nach Beendigung beider Kurse, das Studium der Literatur, weitere Vervollkommnung des fremdsprachlichen Stiles und Gewandtheit im Uebersetzen werden den Studierenden in den Stand setzen, die Fachlehrerprüfung oder das sogenannte Sprachexamen abzulegen.

Ich bin der festen Ueberzeugung, daß beide Werke voll halten, was sie versprechen, daß sie viele Hindernisse hinwegrollen, welche die Wanderung auf dem Pfade der neueren Sprachen bisher so beschwerlich machten, daß sie das Tor öffnen, durch welches der Weg zum Ziele führt.

Georg Peter.

Literarische Beilage zur „Schulpflege". Verantwortliche Schriftleitung: Die literarische Kommission des Preußischen Rektorenvereins. Berlin. 6. Jahrgang. Nr. 6 vom 15. September 1906:

„Das Erlernen der Fremdsprachen ist wohl in keinem Volke so verbreitet wie bei uns Deutschen. Und beson-

...ers groß ist die Ueberzeugung von der Bildungskraft der Fremdsprachen unter unseren Amtsgenossen. Das beweist die außerordentliche Teilnahme der Lehrer an den Ferienkursen der in- und ausländischen Hochschulen. Die Ferienkursisten in Grenoble, Nancy, Lausanne usw. bestehen zum großen Teile aus Lehrern, aus Volksschullehrern des Deutschen Reiches. Natürlich ein Ruhmesblatt derselben! Und viele von diesen waren auf das Selbststudium angewiesen. Wohl ihnen, wenn sie für dasselbe ein so vortreffliches Hülfsmittel gefunden haben, wie Haberlands Unterrichtsbriefe für das Französische sind. Zwei rühmlichst bekannte Verfasser haben sich zusammengetan, um ein geradezu unübertreffliches Werk zu schaffen, ein Werk, das nach Stoff und Methode auf der Höhe der Zeit steht. Das ist wahrlich nicht zu viel gesagt. Was verlangen wir denn von Unterrichtsbriefen für das Selbststudium des Französischen? Sie sollen den Lernenden befähigen, 1. die französischen Wörter richtig zu sprechen; 2. sich einen ausreichenden Wort- und Phrasenschatz anzueignen; 3. einen französischen Schriftsteller mit Verständnis zu lesen; 4. sich mündlich und schriftlich in richtigem, sprachreinem Französisch auszudrücken. Wir wollen sehen, ob wir die Erfüllung dieser Forderungen von den Haberlandschen Unterrichtsbriefen erwarten können. Zweifellos ist für den, der ohne tüchtigen Lehrer ...soll, der erste Punkt der schwierigste und darum auch der wichtigste. Auf meisterhafte Art erreichen die Verfasser ihr Ziel, indem sie in der ersten Lektion den Aufbau des deutschen Lautsystems entwickeln und dabei gleichzeitig in die Lautschrift einführen, die ihre Ueberlegenheit über alle anderen Aussprachebezeichnungen längst gezeigt hat: die des Weltlautschriftvereins. Hat sich der Lernende mit dem deutschen Lautsystem bekannt gemacht, hat er gelernt, genau auf die Bewegungen seiner Sprechwerkzeuge zu achten, so wird er bei der überaus sorgfältigen Entwicklung des französischen Lautsystems (in Lektion 2) auch die der französischen Sprache eigentümlichen Laute nach den Anleitungen richtig erzeugen lernen. Danach geht's frisch hinein. In der 3. Lektion kann man das erste Sprachstück betrachten und einüben, das Lied „Le bon camarade". Das wird nach allen Seiten hin gründlich durchgearbeitet: Zunächst wird es in der französischen Sprechform (in Lautschrift) in Prosa nebst wörtlicher deutscher Uebersetzung geboten. Darauf kommt die Analyse (Texterläuterung, Erklärung der Formen, Bedeutung der Wörter . .), hierauf die richtige Gedichtform und die Sangesweise. Die beiden nächsten Paragraphen führen in die französische Rechtschreibung ein; der letzte in dieser Lektion leitet (sehr gut!) zur Bildung französischer Fragen an und behandelt von den Satzteilen das Subjekt, das Objekt und die Beifügung. Damit ist der Lernende schon ein schönes Stück vorwärts gekommen. Vom 2. Briefe — der 4. Lektion ab — ist den folgenden Unterweisungen das Lustspiel von Mme. de Girardin zugrunde gelegt: La joie fait peur. Der vorangeschickte Arbeitsplan ist sehr praktisch und zeigt dem Lernenden, wie er sich den in jeder Lektion gebotenen Stoff bis zur völligen Beherrschung aneignen kann. Natürlich muß darauf unausgesetztes, sorgfältiges Ueben — selbst vor dem Spiegel — folgen. Dann und wann ist zur Belebung und Abwechslung anderer Stoff eingeschoben (z. B. Amusettes phonétiques), von dem besonders 15 Reisen nach Paris in die alltäglichen Verhältnisse einführen und die hierfür notwendigen Anschauungen, Redensarten, Wörter bieten. Mit dem letzten Briefe des ersten Kursus — und nur dieser liegt uns zur Besprechung vor — wird der Lernende das ganze Lustspiel durchgearbeitet haben. Daneben hat er aber — ernstliche Arbeit und strenge Selbstzucht vorausgesetzt — die Fähigkeit erlangt, leichtere Werke der französischen Literatur mit Verständnis zu lesen. Er beherrscht aus der Grammatik die drei Konjugationen, die Hilfsverben und die unregelmäßigen Zeitwörter, die Ding- und Eigenschaftswörter-, Umstands-, Zahl- und Fürwörter und die wichtigsten Teile der Satzlehre. Die Aufgaben zu zahlreichen Aufsätzen und Sprechübungen haben ihm

feder- und mundgewandt gemacht. Das ist schon ein Ziel, des Schweißes der Edlen wert. Die Ausarbeitung und der Druck der Unterrichtsbriefe ist sehr sorgfältig.

So können wir freudigen Herzens aus voller Ueberzeugung diese Unterrichtsbriefe allen denen empfehlen, die nicht das Glück haben, bei einem allseitig tüchtigen Lehrer Französisch lernen zu können. Der Erfolg wird die Arbeit krönen!"

Deutsche Schulzeitung, Berlin. Nr. 20. 1906.

Bereits der erste Brief der französischen Unterrichtsbriefe von Rektor H. Michaelis und Professor Dr. P. Passy ruft lebhaftes Interesse hervor für jeden, der sich für die Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts interessiert, da er einen Weg zeigt, wie man, ohne die französische Sprache gehört zu haben, doch richtig französische Laute, Wörter und Sätze aussprechen lernen kann. Zu dem Zweck führen die Verfasser durch den Aufbau des deutschen Lautsystems zu einer scharfen Unterscheidung ähnlich klingender Laute und zur Auffassung von Lautreihen und -gruppen und schließen hieran den Aufbau des französischen Lautsystems. Hierbei gebrauchen sie eine neue Lautschrift, nämlich die des Weltlautschriftvereins, die bis jetzt auf 150 Sprachen und Dialekte angewandt worden ist und sich durch Klarheit und Einfachheit auszeichnet, gegenüber der Toussaint-Langenscheidtschen Art ein großer Fortschritt. Ein weiterer Vorzug ist die Voranstellung der Sprechform und Nachstellung der Rechtschreibform, was schon das 1. französische Sprachstück „Le bon camerade" beweist. Dies wird zunächst nur in der Lautschrift abgedruckt, und erst nachdem die Sprechform einer gründlichen Durcharbeitung unterzogen ist, wird die Rechtschreibform eingeführt. Dem folgenden Brief soll als Stoff zugrunde gelegt werden das prächtige kleine Lustspiel „La joie fait peur" par Madame de Girardin. Hinzu kommen soll als Nebenstoff die phantasiemäßig ausgeführte Reise eines jungen Deutschen nach Paris und dem übrigen Frankreich, wodurch der Wort- und Phrasensatz systematisch ausgebaut und zugleich die Kenntnis des fremden Landes, seiner Einrichtungen, Sitten und Gebräuche vermittelt wird. Zur Ergänzung und Belebung sollen Abschnitte aus der heutigen Tagespresse, Rätsel, Sprüche, Lieder dienen. Ueberall wird darauf Rücksicht genommen, daß die Grammatik nicht Führerin, sondern Begleiterin im Unterricht ist, und der Gebrauch der Muttersprache wird im Unterricht je länger, je mehr ausgeschaltet.

Ist auf Grund des 1. Briefes ein Urteil schon gestattet, so erscheinen uns die Unterrichtsbriefe von Michaelis und Passy ein sehr geeignetes Mittel, durch Selbststudium die französische Sprache zu erlernen."

Londoner Zeitung, London. Nr. 2435. 2. September 1906

„Die uns vorliegenden ersten fünf von Haberlands Unterrichtsbriefen zum Selbstunterricht im Englischen, die auf der Grundlage der Aussprachebezeichnung des Weltlautschriftvereins (Association phonétique internationale) aufgebaut sind, enthalten zunächst (Brief I) eine Einführung in das Lautsystem der Muttersprache, damit nach Erkenntnis der heimischen Laute die fremden recht scharf und viel rascher, als es sonst der Fall ist, erkannt werden. Nach der Einführung in die Laute der Muttersprache kommt die Einführung in das englische Lautsystem. Es werden die englischen Laute im allgemeinen, das Charakteristische der Mundstellung und Zungenlage, die zur Erreichung eines echt englischen Akzentes unerläßlich sind, gezeigt; sodann schließt sich die Besprechung der Vokale und Konsonanten an, deren Wiedergabe in der Lautschrift gezeigt wird und die eine englische Lauttafel noch einmal zusammenfassend wiedergibt. Es fogt dann die Einübung der Lautschrift a) an einem deutschen Text, b) an demselben Texte, in englischem Gewande. Eine kleine Plauderei über Dinge aus dem täglichen Leben (A Talk on Every Day Life) beschließt den I. Brief. Jeder der folgenden Briefe beginnt zunächst mit der Beantwortung einer Anzahl Fragen, die im vorhergehenden Briefe gestellt worden sind. In der 2. Lektion jed

stücke ist die Lese- und Uebersetzungsübung gegeben, die 3. enthält den grammatischen Lehrstoff. Es folgen dann in der 4. Lektion Aufgaben und Fragen; in der 5. der Wortschatz (the Vocabulary) für das Reading and Translation Exercise. Hieran schließt sich ein Gespräch (Conversation) über den Inhalt des Lesestückes. Den Schluß bildet jedesmal eine fesselnde ‚Plauderei über Dinge aus dem täglichen Leben'.

Man sieht schon aus dieser Aufzählung, wie reich der Inhalt der englischen Unterrichtsbriefe ist. Die Ausstellung ist überaus gewissenhaft und sorgfältig und zeigt überall den gründlichen Sprachforscher und erfahrenen Schulmann."

National-Zeitung, Basel Nr. 153. Juli 1905:

„Das System der Unterrichtsbriefe für das Selbststudium lebender Sprachen bedarf heute keine Verteidigung mehr, sein Nutzen für Tausende, denen es aus diesem oder jenem Grunde die gewöhnliche Art, sich die Kenntnis eines fremden Idioms anzueignen, versagen mußte, hat die anfänglichen Vorurteile zum Verstummen gebracht. Speziell in der Schweiz hat die Methode des Selbstunterichts sich im Laufe der Jahre viele begeisterte Anhänger gewonnen, und man weiß in unserem mehrsprachigen Lande nicht nur den hohen Wert solider fremdsprachlicher Kenntnisse zu würdigen, sondern man sieht in der Popularität der von den Unterrichtsbriefen vermittelten Ausbildungsgelegenheit auch ein erfreuliches Symptom für den Geist des Vorwärtsstrebens in unserer jungen Generation speziell vom kaufmännischen Berufe.

Die uns vorliegenden Proben von Haberlands Unterrichtsbriefen für Französisch und Englisch bilden dadurch ein Novum, daß die zur Aneignung der Aussprache verwandten Zeichen in der Lautschrift der ‚Association phonétique internationale' bestehen, einem System, welches als Resultat des gemeinsamen Schaffens der auf dem Gebiete der Lautphysiologie anerkannten Autoritäten nicht allein alle erdenklichen Laute mit Leichtigkeit darzustellen vermag, sondern zugleich als das System der Zukunft betrachtet werden muß. Auch auf diesem Gebiete — nicht allein der Unterrichtsmethode vermittelst Briefen, sondern auch der Bedeutung der Phonetik wegen, die als Hulfswissenschaft der Linguistik sich rasch Geltung zu verschaffen wußte — wird sich mehr und mehr das Bedürfnis nach Vereinheitlichung fühlbar machen, und nach dieser Richtung ist nun bereits gesorgt. Wir erwähnen noch, daß der französiche Mitarbeiter an Haberlands Unterrichtsbriefen Professor Paul Passy ist, der an der Pariser ‚Ecole des Hautes Etudes' ein weltberühmtes Seminar für das Studium der Lautphysiologie, speziell für Lehrer der neueren Sprachen, eingeführt hat.

Der grammatische Teil soll später einläßlich besprochen werden, sobald eine Reihe weiterer Briefe vorliegt. Für heute sei nochmals konstatiert, daß die Probebriefe durch die grundliche und anschauliche Behandlung des darin gebotenen Stoffes den besten Eindruck machen, so daß wir der Fortsetzung mit Interesse und Vergnügen entgegensehen." W.

New-Yorker Staats-Zeitung. Nr. 10. 11. März 1906:

„Unter der Voraussetzung, daß man die für das Selbststudium einer lebenden Fremdsprache unumgänglich nötige Begabung und Energie aufzuwenden vermag — wobei freilich die Aussprache ohne das lebendige Wort des Lehrers stets unvollkommen bleiben wird — dürfen Haberlands Unterrichtsbriefe als ein zuverlässiger Führer zur vollständigen Beherrschung der Sprachen im mündlichen und schriftlichen freien Gebrauche bestens empfohlen werden. Dieselben waren wiederholt schon Gegenstand der Besprechung an dieser Stelle. Diesmal liegen uns vor: Französisch, im Anschluß an ein französisches Lustspiel und unter Zugrundelegung der Sprechform herausgegeben von Rektor H. Michaelis in Biebrich a. Rh. und Prof. Dr. P. Passy in Bourg-la-Reine, Kursus I, Brief 11—15; sowie Englisch, im Anschluß an Lesestücke und Gespräche, die zur Kenntnis von Land und Leuten führen, unter Mitwirkung von Alexander Clay, A. M., herausgegeben von Prof. Dr. Thiergen in Dresden, ebenfalls Kursus I, Brief 11—15. — Selbstredend können diese, Grammatik und Konversation, Literatur und Geschichte in methodischem Fortschritt verbindenden Unterrichts-

briefe nur demjenigen von Nutzen sein, der die ganze Serie von Anfang bis zu Ende durcharbeitet. Jeder aber, der einzelne Briefe in die Hand bekommt, wird sofort erkennen, daß Meister ihres Faches diese Briefe bearbeitet haben, und daß es sich wohl lohnt, wo sich keine Gelegenheit zum schulmäßigen Studium bietet, einen Versuch mit dem Selbststudium zu machen."

Leipziger Lehrerzeitung. 13. Jahrgang. Nr 24:

„Gegenüber den schon existierenden Unterrichtsbriefen für fremde Sprachen bietet dieses Werk manche Vorteile. Die Anwendung der Lautschrift der ‚Association Phonétique' befähigt den Lernenden zugleich die gesamte umfangreiche Literatur dieses weit verbreiteten Vereins zu lesen. In dem vorliegenden ersten Briefe bewundern wir die genaue Darstellung der englischen Aussprache und die feinen Winke zur Einübung derselben. Den allerschwierigsten Lauten, l und r und th wird eine ganz besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Zur Einübung der einzelnen Laute wird das sehr praktische Singen einer bekannten Melodie auf diesen Laut empfohlen. Daß der Uebungsstoff ganz zweckentsprechend gewählt ist, brauchen wir nicht besonders zu erwähnen. In dem Vorwort gefällt uns noch besonders, daß der Verfasser nicht, wie viele Schreiber neuerer Sprachlehrbücher, dem Lernenden leichte Arbeit verspricht, sondern daß er auf die Schwierigkeit der Aufgabe ganz besonders hinweist; denn eine fremde Sprache zu erlernen, ist niemals ein Vergnügen, sondern eine schwere Arbeit. Wenn man aber mit viel Fleiß und Mühe ein so vorzüglich bearbeitetes Werk durchstudiert hat, dann werden die versprochenen Früchte der Arbeit nicht ausbleiben."

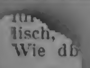
Handels-Hochschul-Nachrichten, München:

„Neben den bereits mehr oder minder weit verbreiteten brieflichen Anweisungen zur Erlernung fremder Sprachen tut sich eben in Haberlands Verlag eine neue auf, und zwar eine für Französisch, eine andere für Englisch, beide in berufensten Händen. Wie der erste uns vorliegende Brief beider Unternehmen ausweist, ist es den Herausgebern besonders darum zu tun, die Aussprache bis ins Kleinste möglichst genau darzustellen, ein Verfahren, bei dem sie sich auf das System der Aussprachebezeichnung des Weltlautschriftvereins stützen, und das mit großer Genauigkeit durchgeführt ist. Wir sehen dem Erscheinen der weiteren Briefe gerne entgegen; denn die Zahl derjenigen, die in spätern Jahren und auf sich selbst angewiesen dem Studium der fremden Sprachen obliegen müssen, mehrt sich stets, besonders auch unter den Kaufleuten. Sie werden gerne den Wert neuer Methoden an sich selbst erproben."

v. Reinhardstöttner.

Hannoversche Schulzeitung, Hannover. Nr. 4. April 1907.

„Bemerkenswert ist der Weg, den die vorliegenden Briefe einschlagen, um den Lernenden in die Aussprache einzuführen. Wer eine fremde Sprache für den praktischen Gebrauch erlernt, für den ist die Erzeugung einer möglichst tadellosen Aussprache unabweisbares Ziel. Es erscheint mir nicht möglich, durch Selbstunterricht allein dieses Ziel völlig zu erreichen; das Hören, das möglichst häufige Hören, auf mustergültiges Sprechen ist unerläßlich. Wer aber auf Selbstunterricht angewiesen ist und dabei das Einlernen von gänzlich Falschem vermeiden, aber einen guten Grund legen will, auf dem sich weiter bauen läßt, dem ist die Benutzung einer Lautschrift zu empfehlen. Haberlands Unterrichtsbriefe verwenden die Zeichen des Weltlautschriftvereins für die Einführung in die fremde Sprache wie im weiteren Fortgang der Belehrungen. Es kostet einige Mühe, sich in diese ungewohnte Schrift hineinzufinden; wer diese Arbeit erledigt hat, dem gewährt die Lautschrift einen zwar nicht vollwertigen, aber brauchbaren Ersatz für das gesprochene Wort. Deutsche Laute werden nicht so leicht in die fremde Sprache hineingetragen, wie es der Fall ist, wenn unsere gewöhnlichen Buchstaben zur Bezeichnung der Aussprache benutzt werden. Die Grundlage für diese Belehrungen bildet die Aussprache des Deutschen, die eingehend und klar in dem ersten Briefe beider Werke behandelt wird.



lobenswert ist, daß hier (wie auch weiterhin) alle unnötigen Fremdwörter vermieden sind; die deutschen Bezeichnungen (Lippenverschlußlaut, zahnlippiger Reibelaut . . .) geben sogleich den Sprechwerkzeugen an, wie sie für die Bildung des betreffenden Lautes zu arbeiten haben. Nach den vorliegenden Briefen zu urteilen, haben die Verfasser als Ausgangspunkte für die Belehrungen und Uebungen Stoffe gewählt, denen der Lernende Teilnahme entgegenbringt, und die er im Leben verwerten kann. Den französischen Briefen liegt ein kleines Lustspiel, den englischen eine Schilderung von Land und Leuten Englands und Schottlands zugrunde; für den praktischen Gebrauch sind ‚Eine Reise nach Paris' und ‚Plaudereien aus dem täglichen Leben' bestimmt. Poetische Stucke, denen ab und zu auch die Singweisen beigefügt sind, dienen zur Belebung. Die Grammatik kommt zu ihrem Rechte; die Wortbildung ist ausreichend berücksichtigt; der Hinweis auf das Deutsche fördert das Lernen und Behalten. Die grammatischen und sachlichen Erläuterungen sind kurz und klar gegeben. An vielseitigen Uebungen fehlt es nicht, jeder folgende Brief bringt die Lösung der im vorhergehenden gestellten Aufgaben und ermöglicht eine genaue Selbstprüfung. Gewissenhaftes Arbeiten und Beharrlichkeit sind erforderlich, wenn man im Erlernen einer fremden Sprache Erfolge erringen will, besonders dann, wenn man auf den Selbstunterricht angewiesen ist. Wer gewillt ist, unter diesen Voraussetzungen zu arbeiten, dem können die vorliegenden Unterrichtsbriefe als treffliche Führer gute Dienste leisten; auch wer erworbene Kenntnisse erweitern und vertiefen will, wird sie mit Nutzen verwenden können."

Neue Pädagogische Zeitung, Magdeburg. Nr. 10. 9. März 1906:

„Die Unterrichtsbriefe eignen sich zum Selbststudium der französischen Sprache in vorzüglicher Weise. Sie wollen dem Lernenden Freude am Studium verschaffen durch Darbietung zusammenhängender, lebensvoller, inhaltlich interessanter Texte, die ihn zunächst nicht in räumliche und zeitliche Fernen in die entlegenen Höhen der Büchersprache führen, sondern ihn mitten hineinstellen in die Umgangssprache des täglichen Lebens. Dazu ist in erster Linie ein kleines Lustspiel ausgewählt: ‚La joie fait peur' von Madame de Girardin. Zur Ergänzung und Belebung dienen Abschnitte aus der heutigen Tagespresse, Rätsel, Sprüche, Lieder usw. Die Aussprache wird bezeichnet durch die Lautschrift des Weltlautschriftvereins. Die Grammatik wird induktiv behandelt, d. h. die Sprachgesetze werden aus den im Text vorhandenen Beispielen erschlossen. Durch äußerst mannigfaltige Uebungen und Aufgaben wird das Sprachgefühl des Lernenden geweckt und gestärkt. Wer Lust hat, die französische Sprache wirklich, d. h. schreiben und sprechen zu lernen, der nehme diese Unterrichtsbriefe; bei genügender Ausdauer wird er gewiß sein Ziel erreichen. — C. —

Die Mittelschule und höhere Mädchenschule. Nr. 14, v. 16. Juli 1906. Halle a. S.

„Den Versuchen, lebende Sprachen nur durch Bücher lehren zu wollen, stellte sich als Hauptschwierigkeit die Erzielung einer guten Aussprache entgegen. Man suchte nun diesem Mangel durch Anwendung der Lautschrift abzuhelfen. Unter allen vorhandenen Systemen gilt das der ‚association phonétique internationale' als das vollkommenste; denn es ermöglicht eine peinlich genaue Bezeichnung der Aussprache. Daß dieses System für die vorliegenden Unterrichtsbriefe gewählt worden ist, das ist ein Vorzug, den meines Wissens keines der ähnlichen Werke besitzt.

Freilich erfordert die Aneignung der phonetischen Schrift einige Mühe, aber so schwer, wie sie auf den ersten Blick erscheint, ist sie lange nicht. Das weiß ich aus eigner Erfahrung. Uebrigens haben sich die Verfasser stets bestrebt, das Lernen möglichst leicht und angenehm zu machen. Als Lektürestoff tritt vom 2. Briefe an auf: ‚La joie fait peur' von Mme de Girardin. Der Text wird in drei Spalten dargeboten. Die erste enthält den Text in phonetischer Umschrift, die zweite in orthographischer Schreibweise, die dritte gibt die deutsche Uebersetzung. Daran schließen sich ‚Erläuterungen', die zugleich Gelegenheit geben, den Wortschatz zu erwei-

tern. Der Text wird dann mündlich und schriftlich in vielfacher Weise durchgearbeitet, bis er vollständiges geistiges Eigentum des Schülers geworden ist. Die Grammatik wird induktiv behandelt. Dem Umfange nach dürfte der grammatische Stoff dem einer größeren Schulgrammatik entsprechen. **Die methodische Behandlung ist meisterhaft.** Vom 5. Briefe an tritt als Nebenstoff auf: ‚Un vogage à Paris'. Dadurch wird der Schüler noch weiter mit dem Konversationsfranzösisch bekannt gemacht und in die Sitten und Gewohnheiten der Franzosen eingeführt. Zugleich lernt er die vorzüglichsten Sehenswürdigkeiten von Paris kennen. Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Französische bringt der erste Kursus nicht.

Der englische Kursus ist dem französischen ganz ähnlich, nur ist als Lektüre ein beschreibender Stoff gewählt, der den Schüler mit der Geographie des Landes, den Bodenschätzen, dem Handel Englands, der Beschäftigung der Bewohner usw. bekannt macht. Es ist mit Absicht eine leicht verständliche Lektüre genommen worden, um desto mehr Sorgfalt und Zeit der Aussprache zuwenden zu können. Vom ersten Briefe an wird die Konversationssprache gepflegt durch die ‚Talks on every day life'. Beide Kurse enthalten außerdem noch Gedichte, Lieder und Rätsel.

Die vorliegenden Werke verwenden alle Fortschritte, die in neuerer Zeit im Gebiet des neusprachlichen Unterrichts gemacht worden sind. Sie bringen als Grundlage zusammenhängende Lektüre, führen induktiv in die Grammatik ein, erzielen durch vielseitige und geordnete Uebungen Beherrschung der Sprache in Wort und Schrift, und, was m. E. der größte Vorzug ist, sie verwenden das beste Lautschriftsystem. **Nach meiner Ansicht stellen die Briefe das Vollkommenste dar, was auf diesem Gebiet existiert. Sie können daher besonders den Herren empfohlen werden, die sich zur Mittelschullehrer-Prüfung vorbereiten.** Mit Hülfe dieser Briefe wird es auch dem Lehrer in dem entlegensten Dörfchen, der nur auf sich selbst angewiesen ist, möglich sein, sich in Französisch und Englisch gründliche Kenntni[illegible] eignen und günstige Erfolge [illegible] Prüfung zu erzielen." [illegible]

Archiv für das Studi[illegible] neueren Sprachen und Lite[illegible]turen. Band CXVIII, Heft 1/2

„Im Gegensatz zu den [illegible] dachten Werken wenden [illegible] **berlands** Unterrichtsbriefe [illegible] an die Schule, sondern an den [illegible] didakten in einer Form, die [illegible] Veröffentlichungen des [illegible] scheidtschen Verlages bekannt [illegible] geschätzt ist. Der erste Kursus [illegible] faßt die Zahl von 20 Briefen, [illegible] in einer Stärke von etwa [illegible] gr. 8°. Ein zweiter Kursus, der [illegible] Besprechung von Dickens' ‚Cricket [illegible] the Hearth' zugrunde legt, [illegible] sich dem ersten an. Nur dieser [illegible] mir vor. Da das Werk L[illegible] Auge hat, denen kein Lehrer helfend zur Seite steht, so muß es [illegible] Auskunft geben, die sonst [illegible] fällt. Es sei von vornherein [illegible] daß es dieser Aufgabe mit aller [illegible] sicht und wünschenswerten [illegible] gerecht wird. Die große Schwier[illegible] keit der Einführung in die [illegible] Aussprache wird, so weit dies [illegible] Hülfe der Augen geschehen [illegible] durch phonetische Um[illegible] überwunden. Diese Umschreibung [illegible] verhältnismäßig einfach, weil [illegible] Lettern benutzt ohne die [illegible] Punkte darüber oder darunter. [illegible] den Lernenden an die Bedeutung [illegible] Zeichen zu gewohnen, werden [illegible] erst auf die Wiedergabe eines **d[illegible]schen** Textes (Uhland ‚Der [illegible] Kamerad') angewandt, dessen L[illegible] bekannt sind. Dann folgt, [illegible] ersten Brief, ein englisches Stück [illegible] möglichst wörtlicher Ueber[illegible] beide Teile phonetisch tran[illegible] später, wenn die Beherrschung [illegible] Zeichen vorausgesetzt werden [illegible] fallt die Umschreibung des [illegible] Textes fort. Dieses Stück — [illegible] British Isles — gibt die erste [illegible] lung vom Bau englischer [illegible] gleich einen Einblick in [illegible] Aussehen und Schaffen. [illegible] sorgen ‚Talks on every day [illegible] idiomatischem Englisch mit [illegible] figen Redewendungen und [illegible] Gebräuche und Zustände [illegible] und der englischen H[illegible] Fragen über das Gebotene [illegible] Lernenden zur Wiederholung [illegible]

auf
lich sei

zum Nachdenken darüber anregen. Jeder nächste Brief gibt ihm die Antworten, an denen er die Richtigkeit seiner eigenen kontrollieren kann. Ehe das Werk zu wesentlichen Kapiteln der Sprache wie Deklination oder Konjugation weitergeht, erfolgt eine grammatische Unterweisung über den einfachen Satz und seine Teile, dem sich die Erläuterung des zusammengesetzten Satzes mit seinen Schwierigkeiten anschließt. Auch diese Ausführungen sind für den Laien gedacht und in entsprechende Form gekleidet. Ferner wird der englischen Sprachentwicklung gedacht und im Anschluß daran das Gesetz der Lautverschiebung erörtert, nicht um dem Werke den Anstrich der Wissenschaftlichkeit zu sichern, sondern aus der praktischen Erwägung, aus seiner Kenntnis dem Lernenden ein Hilfsmittel mehr zur Bewältigung der englischen Rechtschreibung an die Hand zu geben. Listen von Vokabeln, phonetisch umschrieben, bei Synonymen Hinweise auf die Bedeutungsunterschiede, Beispiele zur Erkenntnis der Wortbildungsregeln, Fragen und Antworten über den Lesestoff, Aufgaben, die wiederum im nächsten Briefe ihre Lösung finden, führen allmählich immer tiefer in das Verständnis der Sprache ein. Auch an Gedichten und Melodien fehlt es nicht, um des Volkes Seele zu enthüllen.

Wer dieses Werk gebrauchen wollte und brachte nicht eine große Geduld mit, dem wäre es nichts nütze. Dem aber, der Fleiß, Ausdauer und Ordnungsliebe besitzt, kann es ein zuverlässiger Führer werden. Ihn in diesen Eigenschaften zu kräftigen und zu erhalten, ist neben seinem wissenschaftlichen der moralische Zweck des Buches. Es wendet sich an Menschen, denen etwa ein Examen bevorsteht, an solche also, die da wissen, w a r u m sie Englisch treiben. Ihnen, aber auch n u r ihnen, wird diese mühevolle und gehaltreiche Arbeit des Verfassers den Segen bringen, den er selbst von ihr erhofft."

Preußische Schulzeitung, Berlin. Nr. 59. 25. Juli 1906:

„Im Anschluß an die Besprechung des Probebriefs Nr. 1 des Haberlandschen frz. u. engl. Unterrichtswerkes sei in folgendem auf Inhalt und Vorzüge des mir vorliegenden vollständigen I. Kursus der französischen und englischen Unterrichtsbriefe für das Selbststudium hingewiesen. Das Michaelis-Passy'sche Unterrichtswerk will den Lernenden zunächst nicht in die entlegenen Höhen der Büchersprache führen, sondern ihn sofort mit beiden Füßen hineinstellen in das Frankreich der Gegenwart und in die Umgangssprache des täglichen Lebens. Es ist deshalb für den ersten Kursus als Hauptstoff ein Text gewählt, der inhaltlich das Interesse des Lernenden zu fesseln geeignet ist, und in sprachlicher Hinsicht ein treues Abbild der in gebildeten Kreisen Frankreichs gebrauchten Umgangssprache ist, es ist das prächtige kleine Lustspiel der beliebten franz. Schriftstellerin Mme de Girardin: ‚Lai joie fait peur.' Dieser Text hat den weiteren Vorzug, fast ausschließlich aus Rede und Gegenrede zu bestehen. Nach Erledigung der ersten 100 Sätze des Lustspiels tritt als Nebenstoff hinzu die phantasiemäßig ausgeführte Reise eines jungen Deutschen nach Paris und dem übrigen Frankreich, wodurch der Wort- und Phrasenschatz einen systematischen Ausbau erfährt und zugleich die Kenntnis des fremden Landes vermittelt wird.

Für den Kursus I der englischen Unterrichtsbriefe von Clay-Thiergen sind zu den Lese- und Uebersetzungsübungen englische Stücke gewählt, die in das englische Leben einführen, die Geographie von England und Schottland, die Betrachtung seiner Riesen-Industriestätten, seiner Handelsmittelpunkte, die Vorteile seiner maritimen Lage, seiner unerschöpflichen Hilfsquellen usw. zum Gegenstande der Besprechung machen. Die Dinge des täglichen Lebens nehmen in den ‚Talks on every day life' einen hervorragenden Platz ein. Auch der Grammatik ist der ihr gebührende Platz eingeräumt. Nach guter Durcharbeitung und Beherrschung des 1. Kursus wird ohne Schwierigkeit die Prüfung für den Einjährig-Freiwilligen-Dienst abgelegt werden können."

Der Hauslehrer, Gr. Lichterfelde. Nr. 38. 23. September 1906:

„Nach der zweiten Beilage zu Nr. 36 ist sobald ein französischer

Unterricht im Hauslehrer nicht zu erwarten. Darf ich daher auf ein Unternehmen hinweisen, das ich dem Otto'schen Unterricht nicht unähnlich finde, und das zweifellos das Beste ist, was auf diesem Gebiet zurzeit besteht? Ich meine die Französischen Unterrichtsbriefe von Michaelis und Passy, die zurzeit bei Haberland in Leipzig erscheinen. Der erste Kursus, 20 Briefe (15 Mark), liegt bereits fertig vor, der andere ist im Erscheinen begriffen. Der erste Kursus enthält bereits alles, was zur Ablegung der Einjährigen-Prüfung zu wissen nötig ist. Die Briefe sind für Selbstunterricht berechnet, eignen sich aber auch sehr gut zum Gebrauch bei andern, besonders Hausunterricht. Ich glaube den Lesern des Hauslehrers, die sich nach solchem Unterricht umsehen, einen Dienst zu erweisen, wenn ich sie hiermit darauf aufmerksam mache. — Uebrigens erscheinen gleichzeitig in gleichem Verlag auch englische Unterichtsbriefe von Thiergen und Clay. Die Lautlehre ist in beiden Unternehmungen besonders gut bearbeitet. Sie bespricht zuerst die deutschen Laute und knüpft, nachdem der Schüler sich ihrer Eigentümlichkeiten bewußt geworden ist, die fremden geschickt daran an."

J. Spieser.

Straßburger Post, Straßburg. Nr. 1302. 7. Dezember 1906:

„Je weiter dieses bahnbrechende Unterrichtswerk fortschreitet, desto deutlicher treten seine eigentümlichen Vorzüge zutage. An der Hand der 3. bis 6. Szene des prächtigen, modernen Lustspiels ‚La joie fait peur' lassen die fünf ersten Briefe den Schüler weiter in das fremde Sprachelement hineinwachsen. Mit Recht wird das Hauptgewicht auf mündliche Sprachpflege gelegt. Die Grammatik hält sich frei von trockenem Ton. An der Hand reichen Anschauungsmaterials, das aus dem gelesenen Stoff zusammengestellt, also dem Lernenden bereits geläufig ist, werden die Sprachgesetze entwickelt und in mannigfaltigen praktischen Uebungen angewandt. Alles in allem bestätigen die vorliegndden Briefe den bereits früher gewonnenen Eindruck, daß das genannte Unterrichtswerk den bisherigen ähnlichen Unternehmungen weit überlegen ist, so daß es jedem, der Französisch durch Selbststudium zu erlernen oder seine in der Schule erworbenen Kenntnisse erweitern und vertiefen will, dringend empfohlen werden kann.

nannt
rigen äh
überlege

Bautechnische Zeitschrift, München. Nr. 4. 26. Januar 1907:

„Wenn überhaupt eine fremde Sprache durch literarische Vermittlung, also nicht von Mund zu Mund erlernt werden soll, dann sind zurzeit Haberlands Unterrichtsbriefe am wärmsten zu empfehlen. Zunächst bieten sie durch ihren Inhalt vom ersten Briefe an die Gewähr für regeres Interesse beim Lernenden, dann aber — und das ist ihr Vorzug vor ähnlichen, älteren Unterrichtsbriefen (Toussaint-Langenscheidt u. a.) — garantieren sie für eine vollkommen naturwahre Aussprache.

Die Grammatik festigt durch Wiederholungen und Fragen das Gelernte des vorhergehenden Briefes, und die Konversationen wiederholen in grammatikalischer und inhaltlicher Vielseitigkeit dem Lernenden die Abschnitte der Erzählung im letzten Briefe. Auch helfen Aufgaben in jedem Briefe, deren Lösungen sich im nächsten befinden, den Konnex unter den einzelnen Lehrbriefen bilden und erhalten.

Die ‚talks on every day life' sorgen für eine praktische Anwendung der erworbenen Kenntnisse, indem sie an der Hand von Beispielen aus dem täglichen Leben einfache Sätze und Gespräche bringen.

Das Interesse für das Leben eines Volkes, dessen Sprache man lernt, wird ja zunächst und zuerst durch die Kenntnis seiner Sitten geweckt. Haberlands Briefe tun ein Uebriges, indem sie sogar zum Volkslied, mit begleitenden Noten, greifen, damit die Phonetik mithilft zum Verständnis und zur Liebe zur Sprache."

Dr. [illegible]

Pädagogische Archiv. Braunschweig. 1907. Heft 2:

„Bezüglich der Eigentümlichkeit und Einrichtung dieses Werkes kann der Referent auf das über den französischen Kursus desselben Verlags Gesagte verweisen. Der der Grammatik zugrunde liegende Lehrgang weicht insofern von dem des genannten Kursus ab, als in dem vorliegenden noch weit mehr die Umgangs-

sprache berücksichtigt wird, entsprechend der Bedeutung, die diese mehr und mehr in allen Kreisen gewinnt. Es war daher ein glücklicher Gedanke, durch die ‚Talks on Every Day Life' einen reichlichen, für den täglichen Gebrauch nutzbaren Vorrat an Vokabeln und Redewendungen gerade der englischen Sprache dem Lernenden zu vermitteln, so daß dieser leicht in allen Lebenslagen sich auszudrücken vermag. Außerdem enthält das Werk Lese- und Uebungsstücke, die in das englische Leben einführen und die Geographie des Landes im weitesten Sinne zum Gegenstande der Besprechung machen."

Berlin. Ad. Jaeckel.

Oesterreichische Mittelschule. XXI. Jahrg. 1907:

„Zunächst für das Selbstlernen berechnet, enthalten diese Unterrichtsbriefe eine sehr eingehende Einleitung in das Wesen der Lautschrift für das Deutsche. Die größte Schwierigkeit dabei ist wohl, den Begriff ‚stimmhafte Mitlaute' zu entwickeln, was hier Hinweis auf die Singbarkeit dieser Laute ausführlich angestrebt wird. Was bei dem Unterricht durch einen Lehrer an der Fremdsprache unmittelbar durch Vorsprechen und Nachahmung erreicht wird, schließt sich bei diesem schriftlichen Vorgang naturgemäß an das Vorbild der Muttersprache an. Nach der Erörterung der englischen Laute werden den Uebungen zusammenhängende Texte zugrunde gelegt, eine Beschreibung Großbritanniens und Irlands und daneben Gespräche des täglichen Lebens, Gedichte, Lieder. Alle Texte sind daneben in der Lautschrift und in Uebersetzung gegeben. Das ist von großem Werte für die Wiederholung, wozu auch die Rückübersetzung gehört, sowie für die Erlernung der Eigennamen. Alle Gesetze der Sprachlehre werden aus dem Lesestoff abgeleitet, die Wortlehre wird durch übersichtliche Gruppierung gepflegt. Die Uebungen und Gespräche sind so zweckmäßig, daß sie nicht nur ein sicherer Führer des Lernenden sind, sondern auch nebenbei für die Sprechübungen unserer Realschule verwendet werden können, z. B. im Anschluß an die Lesestücke über England in Nader-Würzners Lesebuch. Haberlands Unterrichtsbriefe für das Englische können somit ihres reichen, wertvollen Inhaltes und ihrer klaren Darstellung wegen aufs wärmste empfohlen werden."

Wien. A. Stangl.

Neuphilologische Blätter, Leipzig. Heft 6/7. März/April 1907:

„Haberlands Unterrichtsbriefe übertreffen die Langenscheidtschen, die bisher für die besten galten, bei weitem. Das gilt namentlich von den französischen, die von H. Michaelis und P. Passy verfaßt sind. An diesen können diejenigen, die von der Reform noch nicht viel wissen, einmal sehen, was sie leisten kann. Die Sprachstoffe (La joie fait peur, Comédie en un acte par Mme de Girardin, sowie Un voyage à Paris) werden zunächst in Lautschrift mitgeteilt. Vom Laute geht die Belehrung aus, aus dem fremden Sprachstoff wird die grammatische Lehre entwickelt, ohne Vermittlung des Deutschen."

Dresdner Anzeiger, Dresden. 1906. Nr. 28:

„Ist es möglich, eine fremde Sprache ohne Lehrer durch Selbststudium zu erlernen? Die Erfahrung hat es durchaus bestätigt, doch kommt es vor allen Dingen auf die Methode an, auf die sichere Führung, die dem Lernenden geboten wird. Neben vortrefflichen Werken, die bereits vorliegen, bieten die in Haberlands Verlag erschienenen englischen Unterrichtsbriefe geradezu ein Musterbeispiel für praktische Unterweisung. Die Aussprache hat von jeher bei der im allgemeinen nicht schwer zu erlernenden englischen Sprache dem Selbststudium die größten Schwierigkeiten verursacht und das Bedenken aufsteigen lassen, ob diese überhaupt auf solchem Wege zu erlernen sei. Hier aber ist ein ganzer Brief (der erste) dieser Schwierigkeit gewidmet und mit Hilfe der Phonetik eine so peinlich genaue Darstellung der komplizierten englischen Aussprache geboten worden, daß wir überzeugt sind, nach ihrem Studium muß der Lernende das unfehlbar Richtige treffen. Vollkommen kann selbstverständlich auch die beste Methode den lebendigen Austausch mit Angehörigen der fremden Nation nicht er-

setzen. — Die Briefe berucksichtigen hinsichtlich des Wortschat es zunächst die Dinge des täglichen Lebens, die sogar eine hervorragende Stelle einnehmen. Wer den Wortschatz, der in den ,Talks of Every Day Life' enthalten ist, vollkommen in sich aufgenommen hat, wird sich in England in allen Lebenslagen verständlich machen können. Weiter vermitteln diese Briefe die Sprache der Klassiker; sie wollen den Lernenden instand setzen, nach gewissenhaftem Studium Shakespeare (selbstverständlich bearbeitete Ausgaben), Byron, Moore, Tennyson, Dickens und andere mit Hülfe eines guten Wörterbuches lesen zu können. Dickens besonders nimmt mit Recht eine hervorragende Stelle ein; dem zweiten Teil ist eine seiner schönsten Erzählungen, ,The Cricket on the Hearth', zugrunde gelegt worden, da sie neben herrlichen dichterischen Eigenschaften großen sprachlichen Reichtum besitzt und sich vortrefflich dazu eignet, eine eingehende Kenntnis des englischen Volkscharakters, der englischen Lebensführung zu vermitteln. — Diese gut ausgestatteten Unterrichtsbriefe sind aufs wärmste zu empfehlen. Ihre Ziele sind sehr hohe und erscheinen der ganzen vorzüglichen Methode nach auch durchaus erreichbar: Nach Beendigung und Beherrschung des ersten Teiles soll die Freiwilligenprüfung ohne Schwierigkeit abgelegt werden können; nach Beherrschung des ganzen Werkes die Fähnrichs- und Seekadettenprüfung, das Abiturientenexamen an einer neunklassigen Anstalt, sowie die Fachlehrer- und Dolmetscherprüfung in Grammatik." ab.

Pädagogische Worte. Nr. 24, 1906, Osterwieck/Harz:

„Die für das Selbststudium des Französischen bestimmten Briefe stellen einen ebenso sicheren Führer dar, wie die lateinischen Unterrichtsbriefe.

Kursus I legt zugrunde das Lustspiel „La joie fait peur" von Mme. de Girardin. Die einzelnen Szenen werden zunächst in phonetischer Umschrift, dann in lateinischem Druck, dann in Uebersetzung gegeben. Hieran schließt sich die Texterläuterung in phonetischer Umschrift. Und hier wird sofort eine große Menge sprachlicher Belehrung zu praktischer Verwertung geboten. Dann wird der Text in Frage und Antwort durchgearbeitet und praktische Anleitung zur Bildung französischer Fragen gegeben. Jetzt erst folgt gründliche systematische Grammatik. Abschnitte aus der Tagespresse, sonstige Prosastücke, Gedichte, Rätsel, Lieder erhöhen das Bewußtsein, überall praktisch Wertvolles sich zu erarbeiten. Eine ,Reise nach Paris' führt uns in die französische Hauptstadt und lehrt uns die notwendigen Grundlagen eines solchen Aufenthalts kennen. Ueberall haben wir in den Briefen den wissenschaftlich durchaus zuverlässigen, methodisch sicheren und das Praktische gründlich berücksichtigenden Führer neben uns.

Mancher, der zu den Briefen greift, wird sich an der starken Benutzung der phonetischen Umschrift stoßen. Und in der Tat hat unsere extreme Reformmethode hier wohl in Lehrbüchern zu viel getan. Anders liegt es bei einem Werk zum Selbstunterricht. Hier ist Passys System ein durchaus zuverlässiger Wegweiser. Man lasse sich ja nicht durch die ungewohnten Sprachbilder abschrecken. Der große Nutzen zeigt sich recht bald an gediegener Aussprache. Möchten recht viele Kollegen von der Gelegenheit, sich durch diese Briefe eine gute Kenntnis des Französischen zu erwerben, Gebrauch machen. Sie werden sie oft genug brauchen können."

Müller.

Polnische Grammatik

mit grammatisch-alphabetischem Verbalverzeichnis.

Von Prof. Dr. A. Soerensen.

Teil I: Systematische Darstellung, 352 Seiten gr. 8⁰. Preis brosch. 9 M. Teil II: Verbalverzeichnis, 207 Seiten gr. 8⁰. Preis brosch. 6 M. Beide Teile in einem Bande brosch. 15 M.

„In dem Hauptteil der Grammatik, der etwa 300 Seiten umfassenden „Formenlehre und Syntax“, ist der heutige Sprachgebrauch des Polnischen in einer Fülle und Genauigkeit dargestellt, die bisher in keiner slavischen Grammatik in deutscher Sprache erreicht wurde. Die Schwierigkeit lag hier namentlich beim Verbum, und nur wer selbst ähnliche Versuche hat machen müssen, kann ermessen, welche Arbeit dazu gehört hat, den ganzen Vorrat der polnischen Verba nach allen Beziehungen aufzuarbeiten und diese dem Lernenden verständlich zu machen. Unschätzbar ist das als Ergänzung zur Grammatik gedachte Verzeichnis der polnischen Verba, das u. a. die Möglichkeit gibt, für jedes Verbum die Präpositionskompositionen und ihre Bedeutung sofort zu übersehen.“

Univers.-Prof. Dr. E. Bernecker, Prag.

Französische Grammatik

mit suggerierenden (ideographischen) Zeichen nach neuer Methode zusammengestellt von E. A. Toreau de Marney.

9 Bogen 8⁰. Preis geb. M. 2.50.

First Step to English Conversation.

Neue Sprechübungen für Anfänger, im Anschluß an die Vorfälle des Tages erläutert durch suggerierende (ideographische) Zeichen.

Von E. A. Toreau de Marney. 2 Bogen 8⁰. Preis 1 M.

Premier Pas

vers la langue universelle par des signes suggestifs

Neue Sprechübungen für Anfänger, im Anschluß an die Vorfälle des Tages erläutert durch suggerierende (ideographische) Zeichen.

Von E. A. Toreau de Marney. 2 Bogen 8⁰. Preis 1 M.

Russisch-deutsche und deutsch-russische Handels-Korrespondenz

mit Anmerkungen und Worterklärungen. Für das Selbststudium Erwachsener, sowie zum Gebrauche in Schulen. Von Prof. P. Alexejew und Anderen.

3. Aufl. Brosch. 8 M., geb. 9 M.

„Großer Wert liegt darin, daß die Briefe sich auf wirklich vorkommende Geschäftsvorfälle stützen, daß sie im kaufmännischen, aber nicht dem schwülstigen, sondern dem klaren kaufmännischen Stil abgefaßt sind und daß sie zugleich einen Einblick in das russische Geschäft gewähren.“

Russisches Elementar-Lesebuch

mit akzentuiertem Texte und einem vollständigen Wörterbuche von Dr. S. Mandelkern. 4 Abteilungen in 24 Bogen in gr. 8⁰. Brosch. 3 M. Jede Abteilung einzeln brosch. je 75 Pf.

A. Müllers Wörterbu[...]

der Aussprache ausländischer [...] namen.

Eine notwendige Ergänzung aller [...] bücher. 7. Aufl., ergänzt und bis [...] fortgeführt von H. Michaelis. [...] geb. M. 5.50.

„Die Auswahl der Wörter ist sehr [...] getroffen und bringt in erschöpfender [...] möglichst genauer und richtiger Aus[...] Namen, die den modernen Menschen [...] Für jede der europäischen Hauptsprachen [...] Gelehrter des betreffenden Landes als [...] ständiger hinzugezogen. Die strittige [...] von Namen lebender Zeitgenossen ist [...] eine Anfrage bei dem Träger des Namens [...] schieden worden.“

Abriß der deutschen Laut[...]

Zugleich eine Einführung in [...] Weltlautschrift.

Von Rektor H. Michaelis. 35 Seiten [...] 1906. Geheftet 1 M.

Sonntags-Beilage Nr. 34 des Dre[...] vom 25. August 1907:

„Ein praktisches Buch eines [...] Schulmannes. Jeder, der mutter[...] Unterricht erteilt, sollte über die Sprach[...] volle Klarheit haben. Das Buch bietet [...] anerkennenswertem Geschick. Eine [...] gabe ist das Lied vom guten Kameraden [...] verschiedensten deutschen Aussprachen, [...] auch in reinem Dialekt und sogar in [...] und französischer Uebersetzung. Der [...] nutzten Weltlautschrift möchte man [...] tere Verbreitung wünschen, auch unter den [...] auf dem Lande. Nur so sind sie [...] sehr dankenswerten Sammlungen von [...] proben in einer Weise niederzuschreiben, [...] auch der des Dialektes Unkundige über den [...] nicht im Zweifel ist.“

Die vergleichende Sprach[...] wissenschaft

in ihrem Werte für die allgemeine Bild[...] den Unterricht. Von Dr. Tore Torbi[...] IV und 56 Seiten gr. 8⁰. 1906. Geheftet [...]

25 deutsche Dichtunge[n]

im Gewande französischer Prosa. Hilfs[...] den französischen Unterricht in mittl[...] höheren Schulen. Von W. Jonas. 44 Se[...]

Preis brosch. 75 Pf.

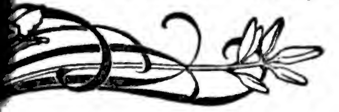
Synonymik des Neutestame[nt]lichen Griechisch.

Von Seminardirektor a. D. Schulrat [...] Heine. 222 Seiten 8⁰. Preis 4 M., geb. [...]

Literar. Beil. der Deutschen Evangel. [...] zeitung Nr. 3, 13. Jahrg.:

„— Neben dem lateinisch geschrie[...] mannschen Werke und dem englischen [...] zeichnet sich diese Synonymik durch [...] keit und Handlichkeit aus. Nicht [...] lehrsamkeit, aber doch ein gr[...] mit selbständiger Kritik tritt uns darin [...] Die Anordnung des Stoffes, die Genauigkeit [...] Wortregisters verdient ebenso wie die [...] führung im einzelnen Zustimmung und A[...] kennung.“

Preis des Jahrganges (sechs Hefte) 6 Mark.



Pädagogische Studien

XXIX. Jahrgang.

Herausgegeben
von
Schulrat **Dr. M. Schilling,**
Königl. Bezirksschulinspektor in Rochlitz.

Erstes Heft.

Inhalt:

Der Beachtung unsrer geehrten Leser empfehle
inliegenden Prospekte folgender Firmen:

I. **E. F. Thienemann** in **Gotha.**

II. **B. G. Teubner** in **Leipzig.**

III. **Ernst Bredt** in **Leipzig.**

IV. **Vandenhoeck & Ruprecht** in **Gött**

Auf verschiedene Anfragen zur Mitteilung, dass „Pädagogische Studien" im Voraus zahlbar sind.

Gleichzeitig bitten wir die verehrten Abonnenten, di Verbreitung von Probeheften für das weitere Bekanntwerden unsrer Zeitschrift Sorge zu tragen. Zu diesem

Neue Schulkunst.

ezielle Didaktik und Methodik eines entwickelnd-erziehenden Unterrichts.

Von J. L. Jetter.

I. Bd. Spezielle Didaktik. M. 1.20, gbd. M 1.60.

II. Bd. Spezielle Methodik. M. 2.60, gbd. M. 3.20.

(Verlag von Bleyl & Kaemmerer in Dresden-Blasewitz.)

Es ist ein eigenartiges, nach Form und Inhalt fesselndes Werk, das hier vorliegt. Während der 1. Band die spezielle Didaktik behandelt, ist die Methodik der einzelnen Fächer in dem 2. Bande enthalten. In dem Werke wird eine Vereinigung und Einführung der auf verschiedenen Wegen gewonnenen Ergebnisse, besonders der durch Herbart und Ziller begonnenen wissenschaftlichen Pädagogik, sowie der von Fröbel ins Werk gesetzten entwickelnden Erziehung mit ihrer „Methode der Darstellung" und der neuerdings mehr und mehr aufkommenden, durch die künstlerische Richtung in der Erziehung angeregten Persönlichkeitspädagogik, in die Praxis der Volksschule konsequent und mit Geschick durchgeführt. Wird die wegen der teilweise neuen oder veränderten Wege, die der Unterricht einzuschlagen hat, mit Recht „neue Schulkunst" genannte Methode in der Volksschule unterrichtlich und erziehlich zugrunde gelegt, so wird der Erfolg ein erfreulicher sein und die vom Verfasser gehoffte Wirkung, daß nicht nur der Lehrer, sondern auch der Schüler mit Lust und Liebe sich am Unterrichte beteiligt, sich einstellen.

Das Werk verdient, obwohl es wegen seiner ins Tiefe gehenden Art der Darstellung keine leichte Lektüre bietet, die volle Beachtung und seine Vorschläge und Ideen sollten recht viel praktische Anwendung und Erprobung finden.

Breslau, „Schlesische Schulzeitung", 1907, H. 24.

Druck von A. Rietz & Sohn in Naumburg a. S.

Preis des Jahrganges (sechs Hefte) 6 Mark.



Pädagogische Studien

XXIX. Jahrgang.

Herausgegeben

von

Schulrat Dr. M. Schilling.

[illegible]

Zweites Heft.

Inhalt:

Der Beachtung unsrer geehrten Leser empfehlen wir die inliegenden Prospekte folgender Firmen:

I. **B. G. Teubner in Leipzig.**

II. **Julius Groos in Heidelberg.**

III. **Bonness u. Hachfeld in Potsdam.**

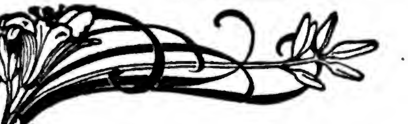
Auf verschiedene Anfragen zur Mitteilung, dass unsere „Pädagogische Studien" im voraus zahlbar sind.

Gleichzeitig bitten wir die verehrten Abonnenten, du[rch] Verbreitung von Probeheften für das weitere Bekanntwerden unsrer Zeitschrift Sorge zu tra[gen]. Zu diesem [Zwec]ke stehen Werbehefte umsonst und [post]frei gern zur Verfügung.

Dresden-Blasewitz.

Der Verlag der „Pädagogischen Studien"
Bleyl & Kaemmer [illegible] Sc[illegible]ach).

Preis des Jahrganges (sechs Hefte) 6 Mark.



Pädagogische Studien

XXIX. Jahrgang.

Herausgegeben
von
Schulrat Dr. M. Schilling,
Königl. Bezirksschulinspektor in Rochlitz.

Drittes Heft.

Inhalt:

A. Abhandlungen.

B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

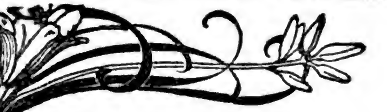
C. Beurteilungen.

Der Beachtung unserer geehrten Leser empfehlen wir d
inliegenden Prospekte folgender Firmen:

I. **Georg Lang** in **Leipzig**, Frommannstrasse

II. **B. G. Teubner** in **Leipzig** und **Berlin.**

Preis des Jahrganges (sechs Hefte) 6 Mark.



Pädagogische Studien

XXIX. Jahrgang.

Herausgegeben
von
Schulrat Dr. M. Schilling,
Königl. Bezirksschulinspektor in Rochlitz.

Viertes Heft.

Inhalt:

Der Beachtung unsrer geehrten Leser empfehlen
inliegenden Prospekte folgender Firmen:

I. Quelle & Meyer in Leipzig.
II. Vandenhoeck & Ruprecht in Götti
III. Ernst Wunderlich in Leipzig, Rossp
IV. Deutsches Verlagshaus Bong & Co., Be
V. [illegible] ipzig.

Kürzlich erschien:

Welche Mängel zeigt der gegenwärtige Religionsunterricht und auf welche Weise ist ihnen zu begegnen?

Von der Diesterweg-Sti
in Berlin gekrönte Preiss

Von
Arthur Arzt

Dresden-Blasewitz
Verlag von Bleyl & Kaemmerer
Inhaber O. Schambach

Preis M. 1.2
(bei Sammel-Bestellunge

Verlag von Vandenhoeck & Ruprecht in Göttingen.

15000 Exemplare sind bis Sommer 1908 verkauft

von dem in unserem Verlage erschienenen Werke:

Die Schriften des Neuen Testamen

neu übersetzt und für die Gegenwart erklärt

von Proff. DD. O. Baumgarten, W. Bousset, H. Gunkel und W. Heitmülle
Pastor Lic. Dr. G. Hollmann, Proff. DD. A. Jülicher und R. Knopf, Pasto
Fr. Koehler, Pastor Lic. W. Lueken, Prof. D. Joh. Weiß.

Herausgegeben von Prof. D. Johannes Weiß in Heidelberg.

2. verb. u. verm. Auflage. 1906/07. 8. bis 19., bezw. 20. Tause

Zwei starke Bände mit ausführlichen Registern, 104 Bogen Lex.-8°.

Preis 14 ℳ, in 2 Leinwandbdn. 17 ℳ, in 2 Halblederbdn. 19,60.

Band I: Die drei älteren Evangelien u. die Apostelgeschichte
(Einzelpreis 8 ℳ, Lwdbd. 9,60 ℳ, Halblederbd. 10,60 ℳ).

Band II: Die Briefe und die johanneischen Schriften
(Einzelpreis 9 ℳ, Lwdbd. 10,60 ℳ, Halblederbd. 12 ℳ).

Zur Orientierung über die „Schriften" haben wir

ein Probeheft

herstellen lassen, das einen Einblick in die Eigenart dieses Werkes gewährt,
das Sie von Ihrer Buchhandlung oder vom Verlage kostenfrei verlangen w

„Kein Lehrer sollte länger säumen, sich in den Besitz dieses vorzüglich
Hilfsmittels für den Unterricht zu setzen." Allg. Dtsch. Lehrerzeitung 19

Ein Bild der Kämpfe, die sich heute in der Brust eines Jeden abspiele
von der Geistesbewegung der Gegenwart erfaßt ist, zeichnet in ergreifender
heit das neue Buch eines angesehenen Mitarbeiters der „Monatsblätter:"

Gottes Heimkehr.

Die Geschichte eines Glaubens

herausgegeben von

Richard Kabisch.

Kart. 3.80 ℳ; geb. 4.80 ℳ

Eine Besprechung — kaum einem anderen Buch unseres Verlages si
eingehende u. wertvolle Besprechungen zu Teil geworden, wie diesem — i
„Blättern f. relig. Erziehung" endet:

„Zum Schluß sei mir noch eine Bemerkung gestattet: in dem Buch —
Schicksal eines ganzen Lebens — werden vielerlei Fragen berührt, und es
wohl sein, daß sich mancher bei oder nach der ersten Lektüre von diesem Vi
eher abgestoßen als angezogen fühlt. Auch mir ging es so; aber schon
wenigen Tagen reizte es mich, wieder nach dem Buche zu greifen und se
habe ich manche Stunde damit verbracht: es ist mir ein lieber Wegegenosse gew
Deshalb sähe ich es gern in den Händen vieler und bin gewiß, daß das Va
dann recht behält: „man wird dem ernsten Suchen die Achtung nicht versage

---

Ein Prospekt über das Religionsbuch für Lehrerbildungsanstalten des Se
direktors Lic. **R. Kabisch** sowie andere einschlägige Literatur unseres Ve
steht Interessenten gern zur Verfügung.

Univ.-Buchdruckerei von E. A. Huth, Göttingen.

Buchdruckerei A. Rietz & Sohn, Naumburg a. S.

